FRÜHERKENNUNG UND PROPHYLAXE VON KOMMUNIKATIONSSTÖRUNGEN IM ELEMENTARBEREICH

- DARGESTELLT AN EINER KASUISTIK EINES DORTMUNDER KINDERGARTENS -

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
Dortmund

vorgelegt von
Klaus Wielert
aus Bevensen

Drucklegung April 1977

FRÜHERKENNUNG UND PROPHYLAXE VON KOMMUNIKATIONSSTÖRUNGEN IM ELEMENTARBEREICH

- DARGESTELLT AN EINER KASUISTIK EINES DORTMUNDER KINDERGARTENS -

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr

vorgelegt von
Klaus Wielert
aus Bevensen

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

1. Fachgutachter: Prof. Dr. A. Reinartz
2. Fachgutachter: Prof. Dr. K. H. Flehinghaus

Tag der mündlichen Prüfung: 21. April 1977

Gliederung

		Seite
	Einleitung	3
I.	Vorklasse oder Kindergarten ?	5
	1. Entwicklung des Kindergartenwesens	5
	2. Reformbestrebungen in der Kleinkinderziehung	7
	3. Stellungnahmen für die Vorklasse	13
	4. Die Argumentation für den Kindergarten	18
	5. Zusammenfassung und systematische Übersicht	22
II.	Kommunikationsstörungen	25
	1. Allgemeine Grundlagen der Kommunikation	25
	2. Störungen der Kommunikation	28
	3. Lernstörungen	30
	4. Die Abgrenzung der Kommunikationsstörungen gegen die Lernbehinderung	38
III.	Non-verbale Kommunikationsstörungen	43
	1. Wahrnehmung	45
	2. Die Bedeutung der visuellen Wahrnehmung für das Lernen	48
	3. Auditive Wahrnehmung	53
	4. Motorik	59
	5. Das Bewußtsein vom eigenen Körper	69
	6. Mimik und Gestik	73
	7. Auffälligkeiten des Sozialverhaltens	76

Seite

IV. Verbale Kommunikation und ihre Störungen 84

1. Sprache als Kommunikationsmittel 84
2. Die Funktion der Sprache 84
3. Störungen der verbalen Kommunikation 92
4. Der Spracherwerb des Kindes 92
5. Klassifikation der verbalen Kommunikationsstörungen 95
6. Sprachbehinderung als Lernbehinderung 105

V. Kasuistik eines Dortmunder Kindergartens 111

1. Beschreibung der Erhebung 111
2. Deskription der Ergebnisse 114
3. Diskussion der Ergebnisse 117
4. Analyse der derzeitigen Erzieherausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Lehrfaches "Sonderpädagogik" 120

VI. Früherkennung und Prophylaxe von Kommunikationsstörungen im Elementarbereich 125

1. Die sonderpädagogische Aufgabe des Kindergartens 125
2. Die derzeitigen Möglichkeiten zur Früherkennung von Kommunikationsstörungen 132
3. Forderungen und Hilfen zur Früherkennung und Prophylaxe von Kommunikationsstörungen im Elementarbereich 135

a) Der Sondererzieher im Elementarbereich 135
b) Der Beobachtungsbogen für Erzieher 139
c) Curriculare Überlegungen für die praktische Arbeit mit kommunikativ-gestörten Kindern im Elementarbereich 181

VII. Zusammenfassung und Perspektive 234

Literaturverzeichnis 237

Einleitung

Der Anstoß für das Thema dieser Arbeit war ein Gespräch, das am Eröffnungstag des untersuchten Kindergartens zwischen den Erziehern und einigen Lehrern der benachbarten Grundschule stattfand. Die Lehrer gaben der Hoffnung Ausdruck, mit Hilfe des Kindergartenpersonals einen Weg zu finden, wie man den Schulanfängern einen nahtlosen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ermöglichen könnte.
Unausgesprochen geht es dabei um die Schwierigkeiten, Störungen und Auffälligkeiten der ersten Grundschuljahre, die die Kinder aus dem Elementarbereich mitbringen und die es durch entsprechende Lehrplangestaltung schon in der Kindergartenzeit zu verhindern gilt.
Nach diesem Gespräch mit den Schulpädagogen stellten wir uns bei der Konzeption des Lehrplanes für unsere Einrichtung die Frage nach der Leistungsfähigkeit des Kindergartens, und das in einer Zeit, in der die Zielvorstellung "Chancengleichheit" und damit eng verbundene Erkenntnis einer Chancenungleichheit in den Mittelpunkt der Bildungspolitik gerückt war.
Wenn dem Kindergarten im Gegensatz zur neu geschaffenen Vorklasse die Aufgabe zufällt, defizitäre Familienerziehung auszugleichen oder zu ergänzen, so ist das sicherlich ein erster Schritt zum Abbau einer Chancenungleichheit, indem alle Kindergartenkinder möglichst gleiche Ausgangsbedingungen/Chancen zur Entwicklung erhalten. Vorschulerziehung ist nicht speziell auf nachfolgende schulische Lehrinhalte hin angelegt, sondern versteht sich als eigener Bildungsbereich. Kleinkindpädagogik zielt vor allem auf Bereiche, die in der Grundschule später nie ausdrücklich thematisiert werden und deren Zielvorstellungen durch Gesinnungen, Einstellungen und Verhaltensformen markiert sind. Gerade im letzten Kindergartenjahr vor der Grundschule, wo sich vorschulische und schulische In-

halte berühren, bereitet der Elementarbereich nicht die Grundschule im Sinne eines Vorgriffs auf Schulstoffe vor, sondern ist bestrebt, allgemeine Grundlagen für das Lernen schlechthin zu legen.

Besonders die in einem der Entwicklungsbereiche (Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten und Sprache) auffälligen Kinder standen im Mittelpunkt unserer Fördermaßnahmen, denn für viele von ihnen schien uns der Weg in die Sonderschule für Lernbehinderte bereits vorgezeichnet zu sein, falls es uns nicht gelänge, die Auffälligkeiten abzubauen.

Bei der Begriffswahl legten wir uns auf den Terminus "Kommunikation" fest, der sich nicht nur auf den Austausch und die Vermittlung von Nachrichten und Informationen beschränkt, sondern soziale Interaktion mit den Vorgängen des Arrangierens und des Austragens von Konflikten bedeutet. In diesem Sinne wird der gesamte Bereich der verbalen und non-verbalen Kommunikation umfaßt. Vordringlich galt es als nächtes, in Zusammenarbeit mit den Erziehern zu klären, wie diese kommunikativ-gestörten Kinder zu erkennen sind, wobei sich die Frage nach der Art und Häufigkeit der Kommunikationsstörungen anschloß.

Und schließlich sollte im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung (speziell sonderpädagogisch orientiert) des neuerrichteten Kindergartens noch herausgefunden werden, ob die Erzieher aufgrund ihrer Ausbildung eigentlich in der Lage sind, den besonderen Forderungen der gestörten Kinder sonderpädagogisch zu begegnen.

Zusammengefaßt ergab sich aus den angesprochenen Problemen die Zielvorstellung, ein in der täglichen Erzieherpraxis anwendbares Modell für die Früherkennung und Prophylaxe von Kommunikationsstörungen zu erarbeiten, um durch gezielte Hilfsmaßnahmen einem Teil der betroffenen Kinder den Weg in die Sonderschule für Lern- und Sprachbehinderte zu ersparen.

I. Vorklasse oder Kindergarten?

1. Entwicklung des Kindergartenwesens

Eine von Bloom (1971) interpretierte These sagt aus, daß der Mensch nie mehr so viel lernt wie in seinen ersten Lebensjahren. Allerdings hängt es erheblich von den äußeren Umständen ab, ob ein Kind dieses Alters in der Lage ist, seine große Lernfähigkeit anzuwenden (Ausubel 1974). Zu diesen äußeren Faktoren gehört in der Kleinkinderziehung unter anderem auch der Kindergarten, dessen zwei Entwicklungslinien sich im Frühkapitalismus herausbildeten.

Zum einen ist es die Erziehungstheorie Fröbels, der den Kindergarten als Ergänzung zur Familienerziehung verstand. Losgelöst von der Erwachsenenwelt wurde Kindergartenpädagogik als Schonraum gesehen, in dem die Erzieher die Aufgabe hatten, das Kind im Umgang mit Spielmaterial - Fröbel spricht hier von "Spielgaben" - anzuleiten und die Eltern in der Handhabung desselben zu unterweisen. Fröbel sah im Spiel das "typischste und wichtigste Mittel zur Entfaltung der geistigen, sittlichen und körperlichen Kräfte des Kleinkindes" (Günther 1969, 267).
Zum anderen entwickelten sich etwa ab 1802 die Kleinkinderbewahranstalten oder Warteschulen für die Kinder des Proletariats, die zu verwahrlosen drohten, da ihre Eltern und älteren Geschwister gezwungen waren, bis zu 16 Stunden am Tag zu arbeiten. Entgegen dem bürgerlichen Kindergarten wurde die Betreuung in diesen Warteschulen nicht pädagogisch ausgewiesen, obwohl in diesen Anstalten Grundqualifikationen für die industrielle Produktion eingeübt wurden. Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß sowohl Bewahranstalten als auch der Kindergarten nur einen kleinen Teil der Kinder erfaßten, die eines Ersatzes der elterlichen Wohnstube bedurften (Heinsohn 1971).

In zunehmendem Maße übernahmen etwa ab 1860 kirchliche Vereinigungen und Stiftungen die Kindergärten, und damit erhielt die Kindergartenbewertung eine religiöse und caritative Prägung (Innere Mission für die evangelische Kirche, Caritasverband für die katholische Kirche und Arbeiterwohlfahrt).

Die Weiterführung und Entwicklung der Kindergärten war somit abhängig von der Finanzkraft der Kirchen und Trägervereine; denn vor der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes 1924, das das Kindergartenwesen rechtlich absicherte und in das allgemeine Fürsorgewesen der freien Wohlfahrtspflege einfügte, war der Staat mit seiner Sozial- und Bildungspolitik weder inhaltlich noch finanziell am Kindergartenwesen beteiligt.

In der Bundesrepublik Deutschland folgte man nach 1945 der traditionellen Entwicklung und bezog im Rahmen des Jugendwohlfahrtsgesetzes 1953 das Kindergartenwesen in das allgemeine Fürsorgewesen ein, wobei den freien Wohlfahrtsverbänden die Vorrangstellung gegeben wird.

In dieser Entwicklungsphase begriff sich die öffentliche Kleinkinderziehung als ein Teilbereich der Sozialpädagogik, die familiäre Notsituation durch ergänzende Betreuung zu mildern versuchte. Eine Beziehung zum allgemeinen Ausbildungssektor wurde für die Kleinkinderziehung noch nicht erwogen. Obwohl der Staat im Ausbildungsbereich sowohl organisatorische Rahmenbedingungen als auch die Bildungsinhalte vorschrieb und das Ausbildungsmonopol für die Lehrkräfte ausübte, gab es in der öffentlichen Kleinkinderziehung nur Rahmenrichtlinien, die zwar einen Zuschuß von bis zu 80 % der Investitions- und laufenden Kosten garantierten, die jedoch die Aufsichtspflicht des Staates nur auf den organisatorischen Bereich beschränkten. Auflagen bezüglich der Räumlichkeiten, der sanitären Anlagen usw. werden hier gemacht (JWG § 78).

2. Reformbestrebungen in der Kleinkinderziehung

Mit den Reformbestrebungen im Bildungswesen, die nicht mehr auf Eliteförderung und Vermehrung der Abiturientenzahlen, sondern auf Vermittlung von grundlegenden Qualifikationen ausgerichtet sind, gerät auch die öffentliche Kleinkinderziehung in die Diskussion (Schmalohr 1971, Heinsohn 1971). Infolge des technisch-industriellen Fortschrittes, der die Ausschöpfung der Begabungsreserven für alle Ebenen und Funktionen der Produktion erforderlich machte, kam es zu veränderten Anforderungen bezüglich der Qualifikationen des berufstätigen Menschen. Zur Verbesserung dieser geforderten Qualifikationen sollte nun auch die Kleinkinderziehung ihren Beitrag leisten.

Legitimation für diese polit-ökonomischen Anforderungen waren der Ruf nach Chancengleichheit und die Befunde der Begabungs- und Sozialisationsforschung.
Ausgangspunkt neuer Reformen für eine verbesserte Förderung des Vorschulkindes waren die amerikanischen Forschungsergebnisse und Förderungsprogramme, die als Folge des Sputnikschocks aufkamen. Mit dem Head-Start-Projekt 1964 ist in den USA im Rahmen des sozialpolitischen Programms zur Beseitigung der Armut ein Bildungsprogramm konzipiert worden, durch das sozial-benachteiligte Kinder im Vorschulalter gefördert werden sollten.

Die Auswirkung dieses Projektes wurde auch in der BRD in der Diskussion um das Frühlesen und der Kritik am herkömmlichen Kindergartenwesen spürbar.
Besonders die Befunde von Bloom (deutsche Übersetzung 1971) zur Intelligenzentwicklung wurden aufgenommen und durch die von Lückert (1967) und Correll (1967) vorgenommene Übersetzung und Interpretation Doman's "How little children learn to read" popularisiert. Lückert (1967) leitet daraus eine Monokausalität zwischen Intelligenzsteigerung und frühem Lesen ab und unterstreicht die zen-

trale Funktion des frühen Lesens für die Intelligenzentwicklung. "Eine besondere Möglichkeit der Begabungs- und Bildungsförderung im Vorschulalter sehen wir im Lesenlernen, da über dieses Lernen der Kontakt zwischen Eltern und Kind die Differenzierung des kindlichen Welterlebens und die Lernbereitschaft des Kindes in neuer vielfältiger Weise angeregt werden" (Lückert 1967, 300).

Diese übereilte Erwartung, daß ein frühzeitiger Lesebeginn die Kinder klüger werden lasse, so daß Schulschwierigkeiten leichter als bisher bewältigt werden könnten, hat sich als trügerisch erwiesen (Schmalohr 1973, Samstag 1967, Küppers 1967). Übertragungseffekte des Lesens auf kognitive Funktionen und Sprachentwicklung sind bisher noch nicht nachgewiesen worden. Ohne zusätzliche Bemühungen "wird die intellektuelle Entwicklung durch Frühlesen nicht automatisch mitgefördert" (Schmalohr 1970, 73).

Zwar wurde die Frühlesebewegung von den Vertretern der traditionellen Kindergartenpädagogik kritisiert (Pichottka 1968), doch leitete sie generell eine Orientierung auf eine allgemeine kognitive Frühförderung in den Kindergärten ein, die im Grunde nichts anderes zum Ziel hatte, als die Kinder nach herkömmlichen Intelligenzdefinitionen und Kriterien der Schulreife an die schulischen Leistungsstandards anzupassen. Hemmer (1973) sieht im frühen Lesenlernen eine "Schrittmacherfunktion für einen Ansatz, der weitgehend die Begründung von Inhalten durch den Nachweis ihrer möglichen Durchführbarkeit ersetzte" (Hemmer 1973, 61).

Einen wichtigen Schritt in der Verdeutlichung der Beziehung zwischen öffentlicher Kleinkinderziehung und dem allgemeinen Ausbildungsbereich unternimmt der Deutsche Bildungsrat mit seinem 1970 veröffentlichten Strukturplan für das Bildungswesen. Eine Weiterentwicklung der Sozialisationstheorie für eine reformierte Kleinkinderziehung ist im Strukturplan insofern festzustellen, als nicht mehr reines

Funktionstraining im Vordergrund steht, sondern die Vermittlung von Grundlagenqualifikationen, die Voraussetzung sind für eine umfassende geistige und emotionale Entwicklung.
Der Deutsche Bildungsrat hebt in seinen Empfehlungen der Bildungskommission (Strukturplan für das Bildungswesen) folgende anzustrebende Fähigkeiten hervor:

- Motorische und Wahrnehmungsfähigkeiten;
- Begriffliche und sprachliche Fähigkeiten;
- Orientierungs- und Konzentrationsfähigkeiten;

Danach soll öffentliche Kleinkinderziehung

- Möglichkeiten für soziales Lernen bieten;
- besondere Bedürfnisse der Kinder mit individuellen Unterschieden berücksichtigen;
- von der unmittelbaren Umgebung des Kindes ausgehen, die expansiv im Sinne einer Umweltbereicherung erweitert und erschlossen wird;
- den Kindern Zeit geben, um sich frei und durch vielerlei Medien ausdrücken zu können;
- Grundlagen für späteres Lernen legen unter Beachtung der Krisenpunkte in der Lernentwicklung;
- die Bedürfnisse und Interessen der Eltern bei der Programmgestaltung berücksichtigen (Deutscher Bildungsrat-Strukturplan für das Bildungswesen 1970, 115).

Definition neuerer Begriffe der Reformdiskussion

Zunächst war es historisch begründet, daß das Kindergartenwesen nicht in das deutsche Schulwesen eingegliedert wurde. Doch nach den Forderungen des Strukturplanes für das Bildungswesen führt

dies zwangsläufig zur Frage nach der Kompetenz für diese reformierte Kleinkinderziehung. Obwohl die Notwendigkeit eines quantitativen Ausbaus und einer qualitativen Verbesserung der öffentlichen Kleinkinderziehung von allen Beteiligten - freie Träger und staatliche Institution - immer wieder unterstrichen wird, kommt es gerade in der Frage nach der Förderung der Fünfjährigen zu einer heftigen Kontroverse zwischen Trägerverbänden und Jugendwohlfahrtsbehörden einerseits und den Kulturministerien andererseits.

Der Deutsche Bildungsrat, der die im Strukturplan formulierten Grundsätze für eine Reform der Kleinkinderziehung auf Bundesebene weiterdiskutiert, setzt sich für folgende Lösung ein:

1. Ausbau der vorschulischen Erziehung für die 3-4 jährigen Kinder in einem zukünftigen Elementarbereich.
2. Einschulung der 5-jährigen Kinder in der Eingangsstufe der reformierten Grundschule (Primarbereich). (Strukturplan 1970, 19)

Die gegenwärtige Diskussion gilt nun in ganz besonderer Weise der Frage nach der Förderung der fünfjährigen Kinder, die entweder in einer verbesserten und anders strukturierten Grundschule pflichteingeschult werden oder Plätze eines reformierten Kindergartens einnehmen sollen.

Zwei Lösungsmöglichkeiten bieten sich an:

Die Vertreter der einen Gruppe mit Lückert (1967), Correll (1968) Heckhausen (1969) u.a. gehen davon aus, daß kleine Kinder früher schulfähig sind als bisher angenommen wurde. Die geistigen Kräfte des Kindes sollen durch frühe Unterweisung regelrecht trainiert werden.

Bei den in fast allen Bundesländern laufenden Schulversuchen findet man die Bezeichnungen "Vorklasse" und "Eingangsstufe" (vgl. Modellversuche im Schulbereich: Hamburger Vorschulklassenversuche 1972; Versuchsanleitung "Der Bildungsinhalt der Eingangsstufe" 1969 u. a.)

In den "Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule" aus dem Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD vom 2.7.1970 heißt es zur Vorklasse bzw. Eingangsstufe:

"1.3 Eingangsstufe und Einschulung

Es ist daher nötig, eine Eingangsstufe der Grundschule einzurichten, die Inhalte und Arbeitsformen sowohl des Kindergartens wie der Grundschule umfaßt. Diese Pläne sind als Programm anzusehen, für das die Länder bereits eine Experimentalphase eingeleitet haben.

Ziele der Eingangsstufe sind

- frühzeitige Förderung der geistigen und sozialen Entwicklung
- individuell angemessene Förderung aller Kinder."

Das Eingangsstufenkonzept sieht ebenso wie die Vorklassen eine obligatorische Einschulung aller Fünfjährigen vor und umfaßt eine Förderung über zwei Jahre. (Im Gegensatz zur Eingangsstufe der Fünfjährigen, die dann in die Grundschule übernommen werden.) Die beiden Jahre der Eingangsstufe über zwei Jahre sind als Einheit zu betrachten, mit der das "Sitzenbleiberproblem" der ersten Grundschulklasse gelöst werden soll. Der Übergang in das zweite Grundschuljahr soll in kontinuierlicher Weiterarbeit geschehen, wobei das Ziel der Eingangsstufe mindestens das Erreichen der Lernziele des jetztigen ersten Grundschuljahres sein soll.

Bei den Modellversuchen im Jugendhilfebereich (Schmalohr 1971) soll herausgefunden werden, in welcher Form der beiden Institutionen (Vorklasse oder Kindergarten) die Fünfjährigen am besten gefördert werden können. In diesen "Vermittlungsgruppen" mit der altersheterogenen Zusammensetzung komme man der Umwelterfahrung der Kinder am nächsten (Schmalohr 1971).

Für die Förderungsmöglichkeiten im Kindergarten plädieren Schmal-

ohr (1971), Flitner (1967), Hoffmann (1960), Deißler (1973) und andere, die meinen, daß die Kinder in den Jahren vor der Schule zwar lernen sollen, aber in einer Weise, die sich deutlich vom schulischen Lernen unterscheidet. Neben der altersgemischten Gruppe sehen die Befürworter einer reformierten Kindergartenpädagogik den wichtigsten Bildungsfaktor im selbständigen, spontanen und pädagogisch gelenkten Spiel, aus dem das Kind eine Vielzahl von Fähigkeiten und Erfahrungen gewinnt.
Im Vorläufigen Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit des Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen vom August 1970 sind die allgemeinen Zielsetzungen für die Arbeit in den Vermittlungsgruppen folgendermaßen definiert:

- "Orientierung an der Reform des Bildungswesens,
- Ausgang von den kindlichen Bedürfnissen,
- generelle, kompensatorische und Begabtenförderung,
- Individualisierung und soziales Lernen,
- demokratisches Verhalten,
- Einbeziehung in das Bildungswesen."

Aus diesen Zielsetzungen leitet Schmalohr (1971, 123) eine breit angelegte Förderung in den folgenden 10 Bildungsbereichen ab:

"Sozialverhalten,
Übungen des täglichen Lebens,
Verkehrserziehung,
Muttersprache mit Angebot in Lesen und Schreiben,
Natur- und Sachbegegnung,
mathematisch-geometrische und logische Grundstrukturen,
bildnerisches Gestalten,
Musik und Rhythmus,
Bewegung,
Angebot einer Fremdsprache".

3. Stellungnahmen für die Vorklasse

Für die Bildungsreform war der Ausgangspunkt einer Reform der Elementarerziehung nicht der Kindergarten, der sogar als "Bewahranstalt" bezeichnet wurde. Heckhausen (1969, 193) spricht sich im Strukturplan für das Bildungswesen 1970 mit folgenden Gedanken gegen den Kindergarten aus:

"Das (die systematische Entwicklung) könnte durch keine andere Maßnahme so nachhaltig bewirkt werden wie durch das institutionalisierte Anregungsangebot einer Vorschule. Ihr Ziel wäre es, eine frühkindliche Entwicklungsförderung sicherzustellen, die das durchschnittliche Maß des in Elternhäusern erreichten übersteigt sowie insbesondere das Defizit und Anregungspotential in den unteren Sozialschichten und jenen Sozialgruppen ausgleicht, deren sozio-kulturelles Milieu die Entfaltung der kindlichen Potentialität schon in den ersten Lebensjahren vermindert... Der Eintritt des Kindes sollte im vierten Lebensjahr (nach dem vollendeten dritten Lebensjahr) erfolgen... Der Lehrplan sollte in erster Linie auf zwei Ziele ausgerichtet sein: Auf eine Beschleunigung der sachstrukturellen Entwicklung und auf die Funktionsübung zweckdienlicher, kognitiver Stile...."

Lückert (1967) zielt mit seiner Aussage ebenfalls auf den Kindergarten, von dem er meint, daß die Kinder in ihm heute künstlich dumm gehalten würden. Sein Programm der "basalen Begabungs- und Bildungsförderung" (Lückert 1969) begründet er auf theoretischer Ebene mit neuen Ergebnissen der Begabungs- und Lernforschung. Seine fünf Thesen lauten:

- "Der Mensch ist seit Beginn seines Lebens ein auf Weltkontakt und Weltaneignung - auf Bereicherung seines Lebens - angelegtes Wesen.
- Intelligenz und Begabung sind keine starre Mitgift des Menschen, sondern es sind Fähigkeiten, die soziokulturell mitbedingt sind und in Lernprozessen erworben werden.
- Intelligenz und Begabung stützen sich in den Anfängen ihrer Ent-

wicklung vor allem auf Kommunikations-, Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrung.

- Intelligenz und Begabung bilden sich nach Niveau und Artung vor allem in der Zeit vom zweiten bis fünften Lebensjahr aus.
- Intelligenz und Begabung sind in ganz besonders wirksamer Weise durch langfristige Trainingsmethoden, bei denen Spielsachen Lernsachen sind, zu entwickeln" (Lückert 1967, 9).

Praktisch fundiert Lückert seine Thesen durch eigene und amerikanische Untersuchungen, die sich auf die Hochbegabtenforschung, das Head-Start-Projekt und Untersuchungen an einseitig hirnverletzten Kindern (Doman 1967) beziehen. Kindsein ist für Lückert eine Größe, die sich mit den Kulturen wandelt und durch die jeweilige Umgebung bestimmt wird. Der Orientierungspunkt für die Erzieher im Kindergarten ist nach Lückerts Meinung eine unstimmige "Mütterideologie", und die Arbeit richtet sich im großen und ganzen noch weitgehend nach einer undifferenzierten "Zuschauerpädagogik".

Neben Lückert hat auch Correll (1965) die Frühlernbewegung und hier besonders die Frühlesebewegung unterstützt und befürwortet. Neuere amerikanische Forschungsergebnisse der Verhaltenspsychologie interpretiert Correll und bringt sie in Zusammenhang mit vorschulischem Denken und Lernen, was unter Zuhilfenahme von programmierten Einheiten geschehen müßte.

Corrells grundlegender Gedanke für die kindliche Verhaltenspsychologie sei kurz angedeutet:
Jede Erfahrung des Kindes verändert seine Verhaltensform und beeinflußt dadurch ihrerseits wieder die Qualität der folgenden Erfahrungen. Somit schafft sich das Kind eine individuelle Welt, in der es handelt und operiert und wodurch es als "offenes System" (Gehlen 1961) die Umwelt gleichzeitig strukturierend verändert.

Aufgabe der Erziehung ist demnach für Correll eine Erweiterung der Fähigkeiten des Menschen, was nur durch Veränderung der Verhaltensformen zu erreichen ist. Die dauernde Veränderung von Verhalten betrifft nicht nur das Tun und Denken des Menschen, sondern auch die sozialen Einstellungen und Erwartungen.
Nach dieser verhaltenspsychologischen Orientierung - im Gegensatz zur Entwicklungspsychologie - scheint sich für Correll Entwicklungsgeschehen nach folgenden Gesichtspunkten zu vollziehen:

- Entwicklung geschieht kontinuierlich. Es gibt keine periodische Entwicklung. Jede Phase baut auf der vorangegangenen auf.
- Entwicklung vollzieht sich ungleichmäßig. Zwischen verschiedenen Menschen im gleichen Entwicklungsstand bestehen Unterschiede, was sich in individuellen Entwicklungskurven ausdrückt.
- Entwicklung in den verschiedenen Bereichen des Organismus ist aufeinander bezogen. Zwischen der körperlichen, intellektuellen und sozialen Entwicklung besteht eine Wechselwirkung.

Im Zusammenhang mit dem programmierten Lernen sagt Correll (1967, 33), daß der Weiterbestand unserer Kultur von der Steigerung des Wirkungsgrades unserer Lehrbemühungen abhängig sei. Es müsse gelingen, Kindern - in Verbindung mit dem Frühlesen wird hier von Vorschulkindern gesprochen - in kürzerer Zeit mehr verfügbares Wissen zu vermitteln. Dazu müsse das Lernen in der frühen Kindheit mehr als bis heute systematisch aktiviert werden, denn Kinder, die das fünfte Lebensjahr noch nicht überschritten hätten, lernten mehr und leichter, als man bisher für möglich gehalten habe.

Die bis jetzt genannten Vertreter einer Begabungs- und Intelligenzforschung für das Kleinkind sehen die Gründe für die rückständige Kindergartenpädagogik noch in einem anderen wichtigen Faktor. Lückert (1967) ist der Auffassung, daß die herkömmliche Kindergartenpädagogik ausschließlich dem Prinzip des Wachsenlassens

huldige. Auf die Problematik "Führen oder Wachsenlassen" (Litt) soll hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. Klassen 1970), doch ist sicher, daß für Fröbel (1951), auf dessen Gedanken die Kindergartentheorie in Deutschland aufbaute, das Prinzip "Wachsenlassen" galt. Was zur Zeit Fröbels noch gerechtfertigt gewesen sein mag, so argumentieren die Befürworter der Vorklasse, könne heute nicht mehr ohne Einschränkung gelten. Die Verkindlichung des Kindes wäre zu weit getrieben worden, was dazu geführt hätte, daß man das vordringlichste Bedürfnis des Kindes, die Neugierde gegenüber der Welt, auch heute noch nicht sähe.

Von dieser Zeit an - etwa ab 1969 - befand sich die Institution Kindergarten in einer Abwehrhaltung. Die Reaktion der Kindergärtnerinnen bestand darin, die Fülle der neuen "didaktischen" Spielmaterialien zur Förderung der Schulreife aufzugreifen, um damit jetzt auch "Vorschulerziehung" zu praktizieren, die den Modernitätsrückstand gegenüber den sich konzipierenden Vorklassen aufholen sollte.

Aus den bis hier aufgeführten Schwächen des Kindergartens resultieren nun noch einige personelle, organisatorische und finanzielle Fehler, die Ulshoefer(1970, 146) in sechs Punkten zusammenfaßt:

- "Der Kindergarten reproduziert die Ungleichheit der Bildungschancen, die durch die unterschiedliche sozio-ökonomische Lage der Familien verursacht ist.
- Der traditionelle Kindergarten hilft nicht, das Lerndefizit von sozial schwächeren Kindern auszugleichen.
- Der Kindergarten ist mit zu geringen, schlechten und einseitigen Spiel- und Lernmaterialien ausgestattet, durch die aber weitgehend das Curriculum des Kindergartens bestimmt wird.
- Die Kindergärtnerinnen haben einen zu autoritären Erziehungsstil.
- Im Kindergarten arbeiten zu wenig Kindergärtnerinnen, und der für jedes Kind zur Verfügung stehende Raum ist zu gering.

- Die Kindergärtnerinnen erhalten eine zu schlechte Aus- und Fortbildung."

Für die Förderung der Fünfjährigen in einer Einrichtung der Grundschule tritt auch Kroj (1973, 24) ein, der den inhaltlichen Problemen noch das der Chancengleichheit hinzufügt. Die negativen Erfahrungen und Argumente gegen die Kindergarten setzt er voraus, wenn er für eine optimale Förderung der Fünfjährigen durch die Vorklasse im Schulbereich eintritt:

- Nur durch die Vorverlegung der Schulpflicht können alle Kinder eine frühere Förderung erhalten.
- Kindergartenpädagogik wie auch Schulpädagogik, insbesondere das bisher der Schule vorbehaltene Lernen, sind grundlegend für die Vermittlung der Bildungsinhalte in der Vorklasse. Diese Verbindung der Arbeitsweise von Kindergarten und Schule setzt eine intensive Ausbildung der Pädagogen für beide Gebiete voraus. "Da zur Zeit derart ausgebildete Pädagogen noch nicht zur Verfügung stehen, muß eine Vereinigung der pädagogischen Prinzipien beider Institutionen durch die Kooperation der Fachkräfte erreicht werden..... bei der auch beide voneinander lernen" (Kroj 1973, 33).
- Ein individuell gestalteter, allmählicher Übergang in die Grundschule ist zu sichern. Die differenzierende Arbeitsweise mit den Fünfjährigen muß in der Schule im gleichen Sinne fortgeführt werden.

Der Chancengleichheit nähern wir uns mehr, so Kroj (1973, 50), je früher eine systematische Förderung bereits im Kindergarten einsetzen kann, der hier seine wichtige Aufgabe erfüllt, weil die Förderung der Fünfjährigen in der Vorklasse zu spät einsetzt. Kroj geht davon aus, daß zwar die gegenwärtige Grundschule nicht geeignet ist, daß sie aber im Gegensatz zum Kindergarten schneller einen Reformprozeß durchmachen kann.

4. Die Argumentation für den Kindergarten

Nach dem Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970), der sich für die Betreuung der Fünfjährigen in Vorklassen ausspricht, sind mehr und mehr Befürworter der Kindergartenerziehung auf den Plan getreten (Schmalohr 1971; Deißler 1973; Sagi 1971; Flitner 1971; Pichottka 1973; Hoffmann 1960; Carspecken 1973; Küchenhoff 1973), deren Argumentation in zwei Richtungen geht. Einmal wird Kritik an der Vorklasse angemeldet und zum anderen stellt man die Vorteile des Kindergartens heraus.
Der Vorklasse innerhalb der Grundschule werden folgende Fehler vorgehalten:

- Veraltete Bildungsinhalte,
- zu wenig Lehrer, die für die spezifischen Bedürfnisse ausgebildet sind,
- wenig Differenzierungsmöglichkeiten zur Verwirklichung moderner Erkenntnisse,
- zu wenig finanzielle Unterstützung (Arbeitsmittel, Räumlichkeiten)
- zu viele Schüler in einer Klasse.

Flitner (1971) führt ähnliche Hypothesen noch deutlicher aus: "Die Grundschule ist also selber krank, sie geht an Krücken und ist als Stütze für eine Vorklasse denkbar ungeeignet. Daß das eine durch das andere zum Gedeihen kommen kann, daß die Neubauten, die Sachausstattung, die methodische Ausbildung, die Konsolidierung des Personals und der Arbeitsweisen, die Lösung der vielen Probleme, die aus dem jüngeren Alter dieser Kinder erwachsen, in absehbarer Zeit möglich sein soll, ist für niemanden glaubhaft, der die heutige Lage kennt."

Flitner (1971) weist dann weiter noch einmal auf die organisatorischen Schwierigkeiten allein bei der personellen Besetzung der zu bildenden Vorklassen und spricht ferner von einer Verhinderung der

Chancengleichheit, die der Aufbau der Vorklasse während eines langen Zeitraumes und der damit verbundenen Freiwilligkeit des Besuches mit sich bringen würde. "Freiwillige Vorklassen werden in der Regel nicht dort zustande kommen, wo die benachteiligten Kinder versammelt sind: In den Landgemeinden und in den städtischen Armutsquartieren. Sie werden vielmehr dort entstehen, wo bildungsmotivierte Mittelstandseltern darauf dringen..." (Flitner 1971, 325).

Erfahrungen mit den bisherigen Vorklassen, vor allem dann, wenn sie nicht wissenschaftlich begleitet wurden, erhärten den Verdacht, daß es zu einer Verschulung komme (Küchenhoff 1973). Deißler (1973) spricht hier von einer Überbetonung der kognitiven Dimensionen des Lernens auf Kosten des sozialen, affektiven und sensomotorischen Lernens. Deißler, der sich gegen einen verschulten Kindergarten stellt, meint, daß sich im kognitiven Bereich Defizite verhältnismäßig leicht ausgleichen lassen, ganz im Gegensatz zu Versäumnissen in emotioneller Differenzierung und sozialer Eingliederung. "Die kognitive Frühförderung kann nur dann eine dauerhafte Intelligenzqualität erbringen, wenn die basierende Gemütsdifferenz, Sinnesentfaltung, Aktionslust, Sozialisationsfähigkeit und Wertempfindlichkeit gleichermaßen angeregt werden. Eine effektive Intelligenzförderung setzt beim Kinde eine breite personelle und gesellschaftliche Förderung voraus" (Deißler 1973, 67).
Nach Lückerts (1970) "Theorie der kognitiven Dominanz" sollen in die Vorklasse planmäßige, dem Inhalt und Umfang nach festgelegte Lernprozesse Eingang finden. Diese Atmosphäre der Leistungsgesellschaft bringt auch nach Ansichten der Vorklassengegner Leistungskontrollen für die Arbeiten der Kinder mit sich. Während in den Eingangsstufen speziell und systematisch bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kognitiven trainiert werden sollen - das soziale Lernen also fast ausgeklammert wird - berücksichtigt der Kindergarten das Entwicklungsbedürfnis des Kindes umfassend, wobei die Entfaltung und Pflege des Gemüts und der Gefühlskräfte nicht nur ein-

geschlossen sind, sondern zentrale Bedeutung bekommen, was aus den nachstehend zusammengefaßten Aufgaben des Kindergartens abzulesen ist.

- Die Kontaktfähigkeit entfalten, das Gruppenerlebnis vermitteln und zur Gemeinschaftsfähigkeit führen,
- sozial bedingte Entwicklungsunterschiede ausgleichen,
- zur Selbständigkeit in der Befriedigung der Bedürfnisse anleiten,
- Entwicklungsauffälligkeiten und Sonderbegabungen frühzeitig erkennen, die Eltern diesbezüglich beraten sowie negativen Entwicklungen der Kinder begegnen und Begabungen fördern.

Den aufgeführten Forderungen kann der Kindergarten nur nachkommen, wenn die Betreuung aller Kinder vom dritten Lebensjahr bis zum Eintritt in die Schule gewährleistet wird.

Ein letzter Punkt zur Sozialisation des Kindes im Kindergarten sei erwähnt: Während die Befürworter der Vorklasse nur eine altershomogene Gruppe zulassen, wird im Kindergarten der Sozialisationsvorteil gerade bei den altersheterogenen Kleingruppen gesehen. Der altersmäßig gemischte Kindergarten hat in dieser Frage Modellcharakter; denn es ist möglich, durch entsprechende Gruppenbildung der Chancengleichheit von Kindern aus unterprivilegierten Schichten entgegenzuwirken. Die kompensatorische Erziehung darf dann aber nicht erst im fünften Lebensjahr einsetzen (Bloom 1971).

Größte Bedeutung in der Sozialisationsphase kommt dem freien Spiel zu, das nicht durch spezifische und explizite Angebote des Erziehers beeinflußt wird. In einer entspannten Atmosphäre hilft es den Kindern, mit ihrer neuen Umwelt vertraut zu werden.

Ohne entmutigt zu sein, werden die Kinder Mißerfolge und Schwierigkeiten umgehen und ein neues Spiel versuchen.

Der Spielende bestimmt seine Aktivitäten selbst und braucht sich den von außen an ihn herangetragenen Forderungen und Aufgabenstellungen nicht zu unterwerfen. Freies Spiel hilft besonders den "Problemkindern" zur Bewältigung von emotionalen Spannungen und zur Aufarbeitung von Konflikten (Calliess 1975).

Das freie Spielen der Kinder ermöglicht dem Erzieher die Beobachtung des Entwicklungsstandes des Kindes, das Herausfinden seiner besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten, und in keiner anderen Interaktionsform ist es so gut möglich, Ängste, Hemmungen und spezifische Probleme der Kinder zu entdecken. Eine Verwirklichung dieser Forderungen an den Erzieher ist natürlich nur über eine qualifizierte Ausbildung möglich, deren Verbesserung für Ulshoefer (1970) an erster Stelle einer Reformforderung für künftige Kleinkindpädagogik steht:

- Verbesserung der Ausbildung des Personals,
- Vermehrte kompensatorische Erziehung,
- Ausbau der Kindergartenplätze für alle drei- bis sechsjährigen Kinder und
- Neugestaltung der Berufssituation der Erzieher.

Letztlich ist noch auf die Modellversuche des Landes Nordrhein - Westfalen mit Vorklassen und Kindergärten hinzuweisen.
"In einem wissenschaftlichen Entscheidungsexperiment soll geklärt werden, in welcher der beiden Einrichtungen die beste pädagogische Förderung der Fünfjährigen möglich ist. Die Ergebnisse des Experimentes dienen dazu, den späteren Kabinettsbeschluß über die Bildung der Fünfjährigen zu begründen. Es fällt dann die Entscheidung über die künftige Entwicklung und den Ort der vorschulischen Erziehung, ob sie entweder in Vorklassen oder im Kindergarten stattfinden soll" (Ministerium für Arbeit, Gesundheit uns Soziales 1970, Seite 19).

Es ist für die Institution Kindergarten zu werten, daß dem Kontrastprogramm zwischen Vorklasse und Kindergarten in Nordrhein-Westfalen eine Hypothese zugrunde liegt, die von der Annahme ausgeht, daß die bisherige Kindergartenarbeit mit dem Kontakt verschiedener Altersgruppen einschließlich der Fünfjährigen unentbehrlich bleibt (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales 1970, 19). Damit ist die Vorklassenarbeit im Hinblick auf den Absolutheitsanspruch schon von vornherein eingeschränkt. Es bleibt also abzuwarten, ob die inzwischen getroffene bildungspolitische Entscheidung (Deutscher

Bildungsrat 1973) für einen obligatorischen Schulanfang mit fünf Jahren bestehen bleibt.

5. Zusammenfassung und systematische Übersicht

Es ist festzustellen, daß die Herausforderung der Kindergartenpädagogik positive und kritische Züge beinhaltet. Die Kontroverse hat plötzlich dazu geführt, daß die Kleinkindpädagogik die Grundlage einer wissenschaftlichen Erörterung geworden ist. Während früher die theoretischen und praktischen Grundfragen den Vertretern der jeweiligen Fachverbände überlassen blieben, gibt es seit 1970 Forschungsgruppen, die sich speziell der Kindergartenpädagogik gewidmet haben. Zu nennen sind unter anderen:

- Modellversuche Nordrhein-Westfalen (siehe Schmalohr 1975)
- Hamburger Vorschulklassenversuche (siehe Heß 1972)
- Eingangsstufenkonzept Hessen (siehe Versuchsanleitung 1969)

Zwar war der Kernpunkt der Versuche und Modelle speziell die Zuordnung der Fünfjährigen, doch geht es wohl darüber hinaus um eine generelle Systematik der Bildungs- und Erziehungsinhalte für den Elementarbereich. Alle aufgeführten Modellversuche - für den Schulbereich die Eingangsstufenkonzeption und für den Jugendhilfebereich das Vermittlungsgruppenkonzept - müssen als Ausdruck einer beginnenden Verwissenschaftlichung der Kleinkinderziehung gesehen werden.

Zusammenfassend sollen nun noch einmal die Kriterien aufgeführt werden, die dazu beitragen mögen, die Argumente des Pro und Kontra aus der Ebene bloßer Meinungsbildung in das Licht wissenschaftlicher Kritik zu rücken.

Kindergarten	Vorklasse
Kinder ab 3 Jahre	Kinder ab 5 Jahre
Biophysische Reifungs- und Parallelitätstheorie	Pädagogische Instruktions- und Informationstheorie
Wachsenlassen	Führen
Pflege von Gefühl, Gemüt und sozialen Fähigkeiten	Anregung der intelligenten Fähigkeiten des sozialen Rollenverhaltens
Freies, spontanes Spiel	Dominanz der kognitiven Funktionen
Altersheterogene Gruppen	Altershomogene Gruppen
Lerndefizite bei pot. lernbehinderten Kindern wird bis heute kaum erkannt.	Sonderpädagogen könnten eine Behinderung in der Eingangsstufe feststellen und prophylaktische Maßnahmen treffen.
Elternberatung u. Elternarbeit wird berücksichtigt u. gefördert	Kommunikation findet meist nur an Elternsprechtagen statt.

Unzureichende Ausbildung der Erzieher in beiden Bereichen.

Das männliche Element der Erziehung fehlt in beiden Bereichen.

Nur der Wille zur Reform allein genügt nicht.

Bei der Frage "Vorklasse oder Kindergarten" stehen eigentlich drei Fragenkomplexe zur Diskussion, deren Beantwortung entscheidend von den pädagogischen und bildungspolitischen Zielvorstellungen abhängt:
Bei der ersten Frage geht es um die Ziele und Grundsätze einer vorschulischen Erziehung.
Zum zweiten muß geklärt werden, welche Erzieher mit welchen Qualifikationen die Aufgaben übernehmen können.
Und schließlich gilt es zu klären, unter welchen institutionalisierten Rahmenbedingungen (Bildungspläne und Curricula) die Vorschularbeit zu geschehen hat.

Bei der Beantwortung dieser Fragen sollten die Befürworter der Kindergartenpädagogik nicht mehr so sicher sein, daß das überkommene Bild vom Kinde richtig ist. Die Praktiken der Spielpflege und der sozialen Erziehung, die sich größtenteils nach dem situationsorientierten Ansatz richten, der im Augenblick gegenüber dem lernbereichsorientierten Ansatz hervorgehoben wird (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung. Anregungen III, 1976; Bund-Länder-Kommission 1976). sollten so lange beibehalten werden, bis wir aufgrund der Ergebnisse neuerer wissenschaftlicher Arbeiten und Versuche mehr von der Wirklichkeit des Kleinkindes wissen, was wiederum nur möglich ist, wenn in einen Vergleich von Modellkindergartenkindern und Vorklassekindern auch Kinder mit herkömmlicher Kindergartenerfahrung und Familienkinder, die keine Institution der Früherziehung besuchten, einbezogen werden (Schmalohr 1974). Es ist weiter kritisch zu fragen, warum nicht auch die Kleinkinderziehung mehr als bisher vorausschauend denken und handeln sollte, was z. B. durch die Einführung des Faches Arbeitslehre, programmierter Unterricht und Verlängerung der Schulzeit im Bereich der Schulpädagogik hinlänglich dokumentiert worden ist.

Für den Bereich des Kindergartens, der auch in der traditionellen Konzeption wesentliches Organ der Kleinkinderziehung darstellt, ist eine umfassende Forschung notwendig, die ihn in den Stand versetzt, besser als zur Zeit zu beurteilen, was für das Kind im Elementarbereich erforderlich ist.

II. Kommunikationsstörungen

1. Allgemeine Grundlagen der Kommunikation

Im biologischen Bezugssystem umschreibt Kommunikation die lebensnotwendige Beziehung, die Organismen als selbständige, dynamische Zentren von Aktivität und Spontaneität zu ihrer Umwelt herstellen und unterhalten, um sich zu gestalten und zu erhalten.
Bei Organismen, die auf Kommunikation mit der Umwelt angewiesen sind, finden sich organische Gebilde und Umwelt zu einer natürlichen Ganzheit und sind in beständige Korrespondenz aufeinander bezogen. "Kommunikation wird daher auch in elementarer Form nicht als spezifische Reaktion eines Lebewesens auf einen Umweltreiz verstanden, sondern drückt vielmehr jenes Verhältnis aus, das durch Reizübertragung und die dadurch ausgelöste Antwort besteht" (Flehinghaus 1972, 13).
Wo auch immer Individuen gesellschaftlich zusammenleben, benutzen sie irgendwelche Techniken des Informationsaustausches. Tiere beispielsweise kommunizieren miteinander, indem sie spezifische Signale übermitteln, z. B. der Schwänzeltanz der Bienen, die Sprache der Delphine, die Alarmrufe der Singdrosseln u. a. (Lorenz 1970). Ein derartiger Verständigungsvorgang läßt sich allerdings nicht als Sprache im engeren, eigentlichen Sinn interpretieren, denn die Ausbildung einer differenzierten Sprache ist wesentliches Kennzeichen des Übergangs vom Tier zum Menschen. Sprache in Form von Laut- und Wortsprache ist die diffizilste und wirkungsvollste Technik humanen Informationsaustausches (Steinbuch 1969).
Das Informationsverhalten der Bienen könnte man dann als Sprache bezeichnen, wenn es den Tieren gelänge, ihr Handeln in freier Entscheidung normativ zu steuern, doch ist ein Tier in seinem Signalverhalten naturgesetzlich gebunden und kann z. B. keine falsche Information abgeben.

Instinktives Verhalten ist beim Tier nicht zu verändern und bildet eine endgültig fixierte Einheit, doch vermag der Mensch dazu im Gegensatz in seiner Weltoffenheit das starre Ineinander-Gefügtsein von Verhaltensmuster und Umwelt aufzulockern. Der Mensch ist auf sein Lebensfeld nicht einseitig reaktiv festgelegt, sondern kann sich von seiner Umwelt geistig lösen und distanzieren (Gehlen 1974).

Entscheidendes Merkmal im Kommunikationsprozeß ist der Gebrauch von Zeichen bei der Vermittlung zwischen den subjektiven Äußerungen der Teilnehmer dieses Prozesses. Zeichen sollen hier definiert werden als physisch wahrnehmbare Ereignisse, deren besondere Funktion die Erhellung von Bedeutung - genau - die Erhellung von symbolischen Ereignissen ist (Lasswell 1969).

Eine Sonderstellung zwischen Zeichen und Symbol nimmt das Signal ein, das dem reinen Zeichen sehr nahekommt. Etwas signalisieren bedeutet "etwas kennzeichnen"; es steht für "zeigen" oder andere Gesten, die auf eine Tatsache anspielen. Signale weisen auf ganz bestimmte Ereignisse hin (Feuer- u. Verkehrssignale). Losgelöst von ihrer Aufgabe können Signale zu Bestandteilen eines allgemeinen Systems (Alphabet) verallgemeinert werden (Lasswell 1969). Hauptsächlich wird bei Signalen an den visuellen Bereich gedacht, da sichtbare Stimuli normalerweise schnell räumlich lokalisiert werden können, doch werden sie von auditiven Informationsträgern ergänzt.

Bei unmittelbarer Kommunikation der Menschen von Angesicht zu Angesicht sind die wesentlichen Informationsträger Laute und Gebärden. Mit Hilfe der Laute - also der Sprache - gestaltet der Mensch im Spannungsbereich zwischen seinem Ich und der Umwelt seine eigene Welt; er steuert seelische Vorgänge des Fühlens, seiner Gedanken und des Handelns. Das Werkzeug der Sprache sichert dem Menschen die Verbindung mit der sozialen Welt seiner Sprachgenossen (Hörmann 1970).

Zusammengefaßt ist Kommunikation soziale Interaktion (Argyle 1972), bei der es zum Austausch von Informationen zwischen Menschen kommt. Pädagogische Kommunikation (Thiele 1972) meint eine Kommunikation zwischen Menschen mit pädagogischer Intention mindestens eines Partners. Menschliche Kommunikation (Watzlawick 1971) läßt sich nun in zwei große Bereiche unterteilen: in verbale und nonverbale Kommunikation.
Non-verbale oder Analogkommunikation (Watzlawick 1971) ist Interaktion unter Zuhilfenahme von Mimik, Gestik im optischen, Stimmfärbung und Akzentuierung im akustischen und Körperfühlung bzw. Körperberührung im taktilen Bereich.

Verbale oder Digitalkommunikation (Watzlawick 1971) beinhaltet alle Formen des Schriftverkehrs, der Vermittlung von Informationen durch vereinbarte Symbole und gesprochene Sprache, der alle affektiven, subjektiv interpreti erenden Komponenten fehlen (Thiele 1972).

Nach all den aufgeführten Definitionen wird deutlich, daß die Kommunikationsfähigkeit eines Kindes für alle Verhaltensbereiche von grundlegender Bedeutung ist. Zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit sollten alle Mittel einbezogen werden (Sprache, Schrift, Mimik, Gestik, akustische und bildnerische Mittel), damit sie dem Kind "... zur Äußerung über sich selbst verhilft und zur erfolgreichen Gestaltung seines sozialen, sachbezogenen und kulturellen Handelns beiträgt " (Belser, Calliess u.a. 1975, 56). In jeder Lernsituation des Kleinkindes, in der mit anderen Kindern gearbeitet (gespielt) wird, geschieht Kommunikation, d.h. es steigert sich die Kommunikationsfähigkeit.
Den Lernbereichen der Kleinkinderziehung,z. B. Ich-Autonomie, Soziales Lernen, Spiel usw., liegt folglich die Kommunikationsfähigkeit zugrunde.

2. Störungen in der Kommunikation

Die Sprache ist eine kulturelle Funktion, eine ausschließlich menschliche Methode, Gefühle, Wünsche und Vorstellungen durch Symbole auszudrücken (Sapir 1961), die nicht nur in psycho-physischen Begriffen zu definieren ist. Sapir (1961) interpretiert Sprache als einen Prozeß in dem Kommunikationssystem, an dem sich das Kind mehr und mehr aktiv beteiligt.
Kommunikation ist die Grundlage der zwischenmenschlichen Beziehungen und darf sich nicht nur auf die verbale Möglichkeit der Verständigung beschränken, sondern bedingt auch einen nicht-verbalen Komplex, der in der Entwicklung des Kleinkindes dem der Wortsprache zeitlich vorgelagert ist. Das Material einer jeglichen Kommunikation sind keineswegs nur Worte, sondern auch paralinguistische Phänomene wie Geschwindigkeit und Tonfall der Lautung, Pausen, Lachen und Seufzen, Körperhaltung, Ausdrucksbewegungen usw. Die Kommunikation umfaßt also Verhalten jeder Art.
Hinter offensichtlichen Sprachstörungen zum Beispiel stehen in vielen Fällen Kommunikationsstörungen, die man bei Vorschulkindern in den Aspekten Hören, Sprechen, Lesen (Bilderlesen, Erkennen, Wahrnehmen) und Schreiben (Malen, Kritzeln, Zeichnen, Ausdruck durch Farbe) umfassen muß. In unserer heutigen Kultur wird erwartet, daß Kinder bestimmte Techniken (Sprechen, Lesen, Schreiben) in den ersten acht Lebensjahren erlernen; Eltern, Erzieher und Lehrer sind angesprochen, den kommunikativ gestörten Kindern zu helfen. Hierbei kommt es nicht nur darauf an, die Kindersprache wissenschaftlich zu erforschen, sondern wichtiger erscheint eine Ausbreitung der bisherigen Forschungsergebnisse der Kleinkinderpädagogik auf alle Fachbereiche, die mit der praktischen Arbeit der Kindererziehung befaßt sind. Ein Ergebnis der Bemühungen wäre dann, daß Kleinkinder angemessene sprachliche und alle ihre Sinnesorgane betreffende Anregungen erhalten, die sie zur Entwicklung benötigen.

Die erwähnten Formen kommunikativen Handelns verdeutlichen, daß Kommunikation mehr als nur Sprache ist und daß sie vor- und nichtsprachliche Kontakte einschließt.
Guilford (1966) ist der Auffassung, daß sich das zwischenmenschliche Verhalten größtenteils auf non-verbalem Wege abspielt. Ein Großteil dessen, was wir lernen und was wir täglich tun oder nicht machen, wird durch Situationen, Umstände und Gefühle bestimmt oder veranlaßt, die sich nicht vollständig verbalisieren lassen.
Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit die Kommunikationsstörungen nur noch auf Vorschulkinder bezogen werden, wird insofern wissenschaftliches Neuland betreten, als die Störungen, die von Eltern und Erziehern am häufigsten erkannt werden, den schulischen Lernbereich betreffen und nicht auf Verhältnisse des Elementarbereiches übertragbar sind.
Gerade deshalb haben Störungen in der Fähigkeit, gesprochene Worte zu verstehen, zu lesen, zu schreiben und zu rechnen, bisher die meiste Beachtung gefunden. Für kommunikative Störungen des Kindergartenkindes 3 - 6 Jahre hingegen fehlen bis heute die geeigneten Definitionen.
Störungen des verbalen Lernens, die im weiteren Sinne direkt mit dem schulischen Lernerfolg in Beziehung gebracht werden können, wurden bis jetzt auf Kosten der frühkindlichen Kommunikationsstörungen überbewertet. Bei eingehender Beobachtung stellt sich dann unter Umständen heraus, daß diese verbalen Kommunikationsstörungen oft sekundär sind. Bedeutsam für Leistungserfolg, Motivation und Verhalten sind nicht-verbale Funktionen, die in frühkindlichen Entwicklungsphasen gelernt werden müssen (Piaget/Inhelder 1973).

Oft hat diese Art der non-verbalen Störung für das Verhalten der Kinder größere Konsequenzen als Störungen in den verbalen Fähigkeiten. Vielleicht liegt dieses Mißverhältnis auch daran, daß gegenwärtig Kommunikationsstörungen verbaler Art durch Beobachtung und objektive Tests leichter und sicherer zu erkennen sind.

Die verbalen Fähigkeiten dieser Kinder können die eines normalen Kindes übertreffen, und doch können sie oft nur schwer oder zeitlich verzögert lernen, einfache Routinehandlungen auszuführen, wie Entfernungen schätzen, sich an- und ausziehen, Einstellungen und Gefühle anderer Menschen zu erkennen; diese Kinder verstehen vielfach keine Gesten, haben kaum räumliche Orientierung, sind durch fehlendes Körperschema motorisch ungeschickt, sind oft sehr gehemmt und verfügen über eine geringe Wahrnehmungsfähigkeit.
Kinder mit Kommunikationsstörungen sind nur beschränkt in der Lage, mit der Umwelt in Beziehung zu treten bzw. Kontakte zu Mitmenschen aufrechtzuerhalten.
Mit anderen Worten: Die entwicklungsgemäße Veränderung des Verhaltens - also Lernen im umfassenden Sinn - ist nicht festzustellen oder auf irgendeine Art und Weise gestört.

3. Lernstörungen

Ehe auf die Probleme der Lernstörungen im engeren Sinne eingegangen wird, sollen einige Grundgedanken über das Lernen vorgenommen werden. Da selbst ein kurzes Referieren über Lerntheorien und Lernprinzipien den Rahmen dieser Arbeit weit übersteigen würde, sollen nur ein paar terminologische Abklärungen gegeben werden.

Im Sinne Hebbs (1969) bringt Lernen immer eine Veränderung in den Verhaltensweisen des Menschen mit sich. Nach einem Lernprozeß ist der Mensch in der Lage, anders zu reagieren, zu handeln und zu denken usw..
Lernen ist nach Hebb (1969) nur als Interaktionsgeschehen personaler und materialer Art möglich. Im weiten Sinne ist Lernen also eine Verhaltensänderung aufgrund von Interaktionsprozessen personaler und materialer Art. Danach definiert Aebli (1969) menschli-

che Entwicklung als Summe der Lernprozesse eines Menschen. Anlage- und Reifungsfaktoren werden von Aebli berücksichtigt.

Lernen in diesem Rahmen unterliegt einer Vielzahl hemmender und fördernder Bedingungen, womit gleichzeitig eine große Zahl von Lernbeeinträchtigungen angesprochen ist.
Kanter (1974) unterscheidet in Anlehnung an Bach (1970) Lernstörungen und Lernbehinderungen. Kriterien sind Schweregrad der Beeinträchtigungen, Auswirkungsumfang und zeitliche Dauer und Behebbarkeit ihrer Folgen.
"Auf das Lernen und die geistige Entwicklung bezogen, können diese Beeinträchtigungen zu einer Dysorganisation, einer Verzögerung oder einer Hemmung bis hin zu einem Stillstand oder dem Abbau bereits vorhandener Verhaltensmuster und Leistungsformen führen. Leichtere Beeinträchtigungen schlagen sich in unausgewogenen Leistungsbildern und Teilleistungsstörungen nieder. Schwerere ergeben eine verminderte bzw. herabgesetzte Gesamtleistung sowie "unreife" Verhaltensmuster, insgesamt mehr oder minder umfangreiche Ausfälle altersentsprechender Verhaltens- und Leistungsformen" (Kanter 1974, 119).
Da sich die Thematik dieser Arbeit auf den Normalkindergarten bezieht, der Kinder mit Sinnesschädigungen, geistiger und körperlicher Behinderung in der Regel nicht aufnimmt, soll im weiteren Verlauf zunächst nur von dem Begriff "Lernstörungen" im Sinne Kanters (1974) ausgegangen werden.

Die Bedingungsfaktoren der Lernstörungen

a) Genetische Faktoren

Das Zustandekommen von Lernstörungen ist an ganz bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen gebunden, die wiederum mit den

Bedingungsfaktoren des normalen kindlichen Lernens korrelieren.

Die Grundsätze des Lernens gelten folglich mit umgekehrten Vorzeichen gleichzeitig für die Störungen der Lernprozesse. Um den Vorgang des Lernens und der Entwicklung von Fähigkeiten optimal zu gestalten, müssen die Grundlagen des Lernens bekannt sein und rational genutzt werden. Lernen ist weitgehend ein sozialer Prozeß - auch dort, wo sich das Kleinkind in stiller Abgeschiedenheit mit sich allein befindet. Lernsituation und Lernmaterial sind stets sozial determiniert, weil der Lernprozeß sich direkt oder indirekt unter den Bedingungen zwischenmenschlicher Beziehungen vollzieht. Die Bezugspersonen, mit denen das Kind kooperiert und kommuniziert, nehmen als eine Gruppe von gesellschaftlichen Bedingungen je nach ihrer Stellung im System der Bedingungen Einfluß auf den Entwicklungsprozeß der Persönlichkeit.
Die Erzieher-Kind-Beziehungen bestimmen in entscheidendem Maße die intellektuelle Aktivität und das sozial-charakterliche Verhalten der Kinder und somit das soziale Klima im Erziehungsprozeß. Deswegen darf auch die Entwicklung der Erwachsenen-Kleinkind-Beziehung nicht dem Zufall überlassen oder als zwangsläufiges Ergebnis persönlicher Eigenarten des Erziehers betrachtet werden (Lompscher 1971).
Bei der Frage nach den Zusammenhängen bzw. Ursachen der Lernstörungen spielen auch genetische Faktoren eine Rolle, die bei Aebli (1969) im Gegensatz zu den Umwelteinflüssen eine untergeordnete Stellung einnehmen. Für ihn sind Anlagegegebenheiten und Reifungsvorgänge nur der Rahmen, innerhalb dessen Lernvorgänge stattfinden. Schon einmal erwähnte personale und materiale Interaktion sind für Aebli (1969) ausschlaggebend. "Die Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen der Entwicklungs- und der Vergleichenden Psychologie haben gegenwärtig jedenfalls zu der Erkenntnis geführt, daß,von einfachsten Reflexen abgesehen, praktisch kein menschliches Verhalten oder Verhaltensmuster höherer Ordnung nachgewiesen ist, das

auf reinen Reifungsvorgängen basierte (Hebb 1967, Carmichael 1970, Thompson and Grusec 1970)" (Kanter 1974, 123/124).
Doch gerade beim eigentlichen Grad der intellektuellen Begabung, der Intelligenz, begründen physiologische Unterschiede die Güte der Anlage (Aebli 1969, 169).
Lernprozesse werden zwar durch Anlagefaktoren wie

- hirnorganische Schäden,
- Sinnesbeeinträchtigungen,
- allgemeine körperliche Entwicklungsrückstände und
- verminderte Intelligenz

erschwert oder erleichtert, doch "...mißt Aebli (1969) den durch die Anlage bestimmten Varianzanteilen allerdings bei weitem nicht die Bedeutung für die menschliche Leistung und das Verhalten zu, welche er den Umwelteinflüssen über Lernen und Erfahrung zugesteht" (Kanter 1974, 127).
Bei der Bedeutung von Umwelteinflüssen, die im folgenden erwähnt werden, dürfen die genetischen Bedingungen nicht übersehen werden, doch wäre eine Überbetonung des einen oder anderen Gesichtspunktes (Anlage oder Umwelt) nicht sachangemessen. Beachtet man beide Faktorengruppen mit ihren Wechselwirkungen, so hat man besonders im Primar- sowie Elementarbereich Möglichkeiten der pädagogischen Einflußnahme.

b) Sozio-kulturelle Faktoren

Zu den grundlegendsten Voraussetzungen für das Zustandekommen von Lernstörungen gehören auch die negativen Persönlichkeitsfaktoren, die der endogenen oder internalen Seite der Entwicklung nicht mehr direkt zuzuordnen sind, da sie auch mit external - also von außen kommend - begründbar wären. Gemeint ist damit entweder totale oder partielle Entwicklungsgehemmtheit oder neurotische und depressive Intelligenzhemmung. Ein lebensunlustiges Kind z. B.

zeigt weniger Weltzuwendung, Lern- und Leistungsbereitschaft.

Hemmungen solcher Art sind oft unbewußte Reaktionen auf unzureichende Umwelt- und Entwicklungsbedingungen, hinter denen ein vielschichtiger Angstkomplex steht (Lersch 1956). Auch Kinder, die aufgrund einer allgemeinen Konstitutionsschwäche sowohl körperlich als auch psychisch schnell erschöpfbar sind, gehören zu diesen Behinderten.
Lernbereitschaft, Fleiß, geistiges Anspruchsniveau und Freude am Erfolg sind im Gegensatz zu den negativen Persönlichkeitsfaktoren als "Stützfunktionen der Intelligenz" (Mierke 1967, 42) für den Lernprozeß von großer Bedeutung. Fehlen hingegen diese Stützfunktionen, so kann sich das genetische Intelligenzpotential nicht voll entfalten.

Ein weiterer, bedeutsamer Faktor in Bezug auf Lernstörungen ist die sozio-kulturelle Umwelt, deren Einflüsse weiter zu differenzieren sind. Für den Elementarbereich sind zwei Komplexe zu berücksichtigen:

1) Die Auswirkungen der Familienstruktur und
2) die Erziehungseinflüsse des Kindergartens.

Zu 1)
Die Bedeutung der Familiensituation und des Verhaltens von Erziehungspersonen für die soziale und emotionale Entwicklung des Kleinkindes ist schon lange bekannt (Piaget 1951, Ausubel/Sullivan 1974 u.a.). Piaget (1951) hat verdeutlicht, wie wichtig die psychodynamischen Faktoren - in diesem Falle die Identifikation mit Familienmitgliedern - für den Lernprozeß sind. Auch nach Nickel (1972) können neue Verhaltensweisen ohne vorherige Übung durch Nachahmung sofort ausgeführt werden, d.h. das Kind identifiziert sich beim Handeln und Sprechen mit seinen familiären Bezugspersonen. Das Kind beginnt also nachzuahmen, wenn es sich identifiziert hat. Von jetzt an hat der Lernprozeß eine emotionale Bedeutung, die für den

weiteren Lernverlauf von größter Bedeutung ist.
Offensichtlich ist der emotionale Bezug die Grundlage aller psychischen Prozesse, die wiederum als Voraussetzung für ein effektives Lernen anzusehen sind (Ausubel/Sullivan 1974).
Sozio-kulturelle Deprivation kann aus folgenden Familiensituationen entstehen:

- Ein Kind, das in einem Milieu aufwächst, in dem unmittelbare Bedürfnisbefriedigung und materielle Belohnung üblich sind, weicht von den im Kindergarten geforderten Verhaltensnormen ab, was zu Frustrationen und Lernhemmungen führen kann (Singer 1970, 166).
- Fehlende Lernanregungen im häuslichen Bereich haben zur Folge, daß ein Kind in seiner Lernmotivation und seiner Lernfähigkeit vom Durchschnitt negativ abweicht, was später zum Schulversagen führt.
- Überbehütung im Elternhaus und Verhinderung von Kontakten mit Gleichaltrigen können dazu führen, daß ein Kind von seinen Altersgenossen abgelehnt wird, weil es nicht gelernt hat, sich in eine Gruppe einzugliedern.
- Die Erlernung vorschulinadäquater Sprachmuster im Elternhaus kann dazu führen, daß ein Kind an den Sprachbarrieren des Kindergartens schon scheitert und später zum Schulversager wird (Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission - Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher 1974, 42).
- Unvollständige Familien (Thomae 1959), d.h. gestörte Familien, in denen der innere Zusammenhalt durch chronische Konflikte bedroht ist, bedrohen die Gesamtentwicklung des Kindes. Hetzer (1970) spricht in diesem Zusammenhang von "seelischem Klima", dessen Fehlen sich nicht nur in Schäden des

körperlichen Bereichs (Abmagerung, nervöse Störungen), sondern auch in der Reifung der Funktionen (Sitzen, Gehen, Sprechen und in der seelischen Reifung zeigen. Nach Spitz (1960) und Dührssen (1972) führt das Nichtvorhandensein von Anerkennung, Liebe, Zuwendung seitens der Bezugsperson zu Vereinsamung, Isolation, selbstgewähltem Rückzug, Resignation, Depression und Apathie. Weil sich das Kind von der Umwelt zurückzieht, hat es fast immer nur geringe Lernerlebnisse.

- Der sozio-ökonomische Status einer Familie ist heute auch insofern ausschlaggebend, als Eltern ihre Kinder von einer weiterführenden Bildung abhalten, weil sie meinen, die finanziellen Mittel nicht aufbringen zu können.

Ein weiterer externaler Faktor beim Prozeß des Lernens ist die Förderung der Lernmotivierung. Nach Heckhausen (1969) ist unter Motivation die Bereitschaft eines Kindes zu verstehen, "...seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren" (Heckhausen 1969, 195).
Der Grad der Aufmerksamkeit oder der Konzentration, mit welcher das Kind sich einer Aufgabe hingibt oder dem Geschehen im Kindergarten folgt, sind wichtig für das Erkennen der Motivation.
Die Höhe der Lernmotivierung ist ein Maß für die intellektuelle Fähigkeit im Allgemeinen, und Heckhausen (1969) meint, daß in den ersten drei Lebensjahren vor dem Einschulungstermin entscheidende Grundlagen dafür geschaffen werden.
Entscheidend für die Entstehung der Lernmotivierung ist die Erziehungshaltung der Eltern. Hohe Leistungserwartung der Eltern, warme und liebevolle Zuwendung nach Erfolg und neutrale Reaktion nach Mißerfolgen stärken leistungsmotivierte Bezüge. Andersherum wird durch Nichtbeachtung von Erfolg und Kritik an Mißerfolgen die Motivation geschwächt und auf bloße Vermeidung des Mißerfolges gelenkt. Ferner ist die Erziehung zur Selbständigkeit und Eigenini-

tiative für den Aufbau der Motivation des Kindes bedeutsam. Institutionalisierte Vorschuleinrichtungen können mit ihren Lehrmaßnahmen die Förderung dieser Entwicklung bewirken und somit die Anregungssituation des Elternhauses ergänzen. Wichtig ist deshalb bei dem gesamten Komplex der Vorschulerziehung die Mitarbeit der Eltern, weil durch ihre informative Hilfe dem Erzieher die Möglichkeit gegeben wird, die Art und Ausprägung der kognitiven Stile bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung individuell weiterzuführen bzw. zu bestimmen.

Zu 2) Die Erziehungseinflüsse des Kindergartens
Zu den weiteren sozio-kulturellen Gegebenheiten zählen neben der Familie mit ihrem geistigen Lebensanspruch, Erziehungsstil und Weltanschauung die organisierte oder institutionalisierte Erziehungseinrichtung des Kindergartens, der sich mit den Methoden der Übermittlung von Lerngehalten und dem Curriculum auf die Begabung des Kindes auswirkt. Es ist sicher, daß auch schon beim Vorschulkind systematische Lernveranstaltungen das Begaben oder das Lernpotential erhöhen (v. Bracken 1969, Kanter 1967, Begemann 1970 u. 1973). In diesen Komplex der Begabung gehören natürlich auch die bisherigen Lernerfahrungen des Kindes, das so handelt, daß es einmal gemachte Erfahrungen für zukünftige Situationen erfolgreich anwenden kann.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß Lernleistungen und somit auch die Lern- oder Kommunikationsstörungen von einer Fülle von Voraussetzungen in der Person und in der Umwelt abhängig sind. Genetische Faktoren sind nicht mehr allein verantwortlich für Lernfähigkeit und Lernleistungen. "Begabung ist nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis" (Roth 1969, 22).

4. Die Abgrenzung der Kommunikationsstörungen gegen die Lernbehinderung.

Jede Erziehung sollte von dem Ziel ausgehen, daß jedes Kind die seinen Fähigkeiten entsprechenden Lernmöglichkeiten erhält. Der Gruppe der kommunikativ-gestörten Kinder sind diese Möglichkeiten zum größten Teil noch nicht eröffnet worden, weil zum einen die Störungen nicht oder zu spät erkannt werden oder man zum anderen von falschen Bedingungen ausgeht, die ausschließlich schulische Leistungsmaßstäbe betreffen.

Ist der Ausgangspunkt der Beobachtungen die Schule, speziell die Sonderschule für Lernbehinderte, die durch eine Früherfassung vermieden werden soll, so muß sich der Erzieher im Elementarbereich mit dem Begriff "Lernbehinderung" auseinandersetzen. Wie schwierig es ist, potentiell lernbehinderte Kinder zum Zwecke der besonderen Förderung schon im Elementarbereich zu erkennen, geht aus den uneinheitlichen Definitionen von Lernbehinderung hervor.
Während bei Sinnesgeschädigten die Behinderung durch objektive Merkmale definiert werden kann, die an den Kindern selbst nachzuweisen sind, ist es nicht möglich, Lernbehinderung als Merkmal bei gestörten Kindern abzulesen. Die von der Schule bestimmten Kriterien entscheiden, wer lernbehindert ist (Kobi 1975).
Entscheidendes Kriterium zur Sonderschulaufnahme ist für Wegener (1969, 528) "...das schwere und dauernde Versagen in Grund- bzw. Hauptschule, deren Bildungsmöglichkeiten nicht ausreichen, um das lernbehinderte Kind zu fördern."
Im Großen Hessenplan (1970) wird Lernbehinderung folgendermaßen definiert: "Lernbehinderte sind Schüler, die aufgrund verminderter Lern- und Leistungsfähigkeit oder Schwächen im Bereich von Aufnahme, Konzentration, Verarbeitung und Gestaltung nicht mit ausreichendem Erfolg am Unterricht der allgemeinen Schulen teilnehmen können." Vom "relationalen Charakter" der Hilfsschulbedürftigkeit

meint Klauer (1966, 24), daß das hilfsschulbedürftige Kind nicht als solches erfaßt werde, "...sondern im Verhältnis zu den gegenwärtigen Schulverhältnissen." Lediglich das Land Hamburg zieht in den Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an Sonderschulen für Lernbehinderte (1971, 4) schwache Begabung und reduzierte Lernfähigkeit als Kriterien heran. Auch im Erlaß des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen (1973) wird das Leistungs- und Verhaltensbild lernbehinderter Schüler vor allem durch eine herabgesetzte schulische Lernleistung gekennzeichnet. Nach den bisher genannten Definitionen ist eine Erkennung von Lernbehinderung im Kindergarten fast unmöglich, denn "...zu einem Zeitpunkt, da die Kinder noch gar keine Gelegenheit hatten, die Kulturtechniken zu erwerben, sollen schon darüber Aussagen gemacht werden, in welchem Maße sie dazu fähig sein werden" (Klein 1973, 159).

Der Begriff Lernbehinderung ist vor allem deshalb noch für den Kindergarten abzulehnen, weil eine solche negativ wertende Feststellung die Erwartungshaltung der Erzieher und anderer Bezugspersonen des betroffenen Kindes vorschnell festlegen und die Chancen des Kindes vermindern würden.
Kommunikationsstörungen umfassen also Lernstörungen, die sich auf die drei folgenden Bildungsbereiche des Kleinkindes erstrecken

- auf den sozial-emotionalen Bereich,
- auf den kognitiven Bereich und
- auf den psychomotorischen Bereich.

Zum sozial-emotionalen Bildungsbereich gehören:

- Spielerziehung und Spielpflege,
- soziales Lernen bzw. soziales Verständnis,
- die soziale Interaktion, Kontaktfähigkeit herstellen und
- musische Erziehung.

Der kognitive Bildungsbereich umfaßt:

- Sprachförderung, Sprachentfaltung, Sprachpflege;
- Symbolverstehen, Begriffsbildung, Wahrnehmungstraining;
- Ausformung der Denkfähigkeit und
- Schulvorbereitung: Malen, Zeichnen, Bilderlesen.

Der Bildungsbereich der psychomotorisch-pragmatischen Dimension bezieht sich auf:

- Bewegungserziehung,
- Förderung motorischer Funktionen,
- technische Elementarerziehung,
- Einführung in die Kulturtechniken: Verkehrserziehung und
- Einkaufen, Selbständigkeit in alltäglichen Dingen.

Kommunikationsstörungen, d.h. irgendwie gestörtes Verhalten in allen drei Bildungsbereichen können die Grundlage für spätere Lernbehinderungen in der Schule bilden. Kriterien für festzustellende Auffälligkeiten sind am Kinde selbst nachzuweisen und anhand eines Ursachenkataloges zu beobachten.
Besonders für den Elementarbereich ist der Begriff der Kommunikationsstörung bzw. Lernstörung absichtlich ungenau und sehr weit gefaßt. Subjektive Eindrücke von Erziehern und Eltern können als Hinweise auf Beeinträchtigungen durchaus genügen. Eine wichtige Hilfe zur Feststellung der Auffälligkeiten könnte eine nicht standardisierte Beobachtung etwa mit Hilfe eines Beobachtungsbogens sein.

Ausgangspunkt für den Elementarbereich sind die Störungen der Kommunikation im Spiel- und Lernverhalten eines Kindes, die auf beeinträchtigende Faktoren hinweisen.
Verursachend sind Störungen in der Biogenese (endogen) oder Stö-

rungen der Soziogenese (exogen). Dominierend auf das kindliche Verhalten einwirkend sind nach v. Bracken (1969), Bernstein (1959), Müller (1953), Oevermann (1971) u.a. die sozio-kulturellen Determinanten. Kanter (1974) mißt bei der Klärung der Bedingungsfaktoren den Beeinträchtigungen durch die Umwelt den größten Wert bei. Bei den aufgeführten Beeinträchtigungen:

"Familienstruktur, familiäre Verhältnisse,
Wirtschaftsverhältnisse,
Wohnverhältnisse,
Subkulturelle Sozialisationsmuster" (Kanter 1974, 161)

ist ganz deutlich der Hinweis auf die gesellschaftspolitische Bedingtheit einer eventuellen Lernstörung zu spüren, den Reinartz (1973) noch klarer formuliert, wenn er sagt, daß die Lern- bzw. Kommunikationsstörungen nicht primär durch die genetischen Faktoren bedingt sind, "...sondern daß diese Kinder aufgrund ihres familiären, sozialen Herkommens eher an einem ihnen gemäßen Lernen verhindert werden als daß sie lernbehindert sind. Ihr Versagen ergibt sich als Konsequenz aus der Diskrepanz zwischen den sozio-kulturellen Bedingungen der sozialen Umwelt und den Forderungen einer mittelschichtorientierten Schule" (Reinartz 1973). (Der Begriff "mittelschichtorientierte Schule" ist ohne weiteres austauschbar gegen "mittelschichtorientierten Kindergarten".)

In diesem Sinne läßt sich "Lernverhinderung" "...als Summe systembedingt verhinderter Lernprozesse während des Sozialisationsprozesses verstehen" (Reinartz zit. nach Bleidick 1972, 220).

Zusammenfassend ist zu sagen, daß eine Lernbehinderung im frühen Kindesalter praktisch kaum feststellbar ist, da das entscheidende Kriterium des schulischen Leistungsversagens erst in den späteren Lebensjahren sichtbar wird. Bei den Kommunikationsstörungen haben wir es mit einem Interaktions- und Kumulationsprodukt zu tun, das sich erst im Lerngeschehen der folgenden Entwicklung herausbildet. Gerade die Vielfalt der möglichen Faktorenkonstellation und ein hoher Unbestimmtheitsgrad bezüglich der Auswirkungsfelder sind

pädagogisch gesehen ein Vorteil; denn sie geben große Möglichkeiten der Einwirkung auf die genannten Störungen. Bezüglich der pädagogischen Wirkmöglichkeiten ist jedoch darauf zu verweisen, daß aus den vielleicht unbedeutenden Kommunikationsstörungen infolge der Akkumulation und Verfestigung schwerwiegende und andauernde Lernbehinderungen entstehen können (Kanter 1974).

III. Non-verbale Kommunikationsstörungen

Myklebust (1964) in Johnson (1971), Nickel (1972), Oerter (1970) und Argyle (1972) sind sich darüber klar, daß die grundlegenden Erfahrungen des Kindes non-verbaler Natur sind. Die untere und primitive Stufe der Erfahrung ist die Empfindung, der Wahrnehmung, Vorstellung, Symbolisierung und schließlich Begriffsbildung folgen. Symbolisierung und Begriffsbildung sollen an dieser Stelle nicht weiter behandelt werden, da die verbalen Störungen in diese Bereiche fallen, die im Kapitel IV gesondert erörtert werden.
Die non-verbalen Kommunikationsstörungen finden ihren Ursprung in Beeinträchtigung der Wahrnehmung und der Vorstellung und können daher gravierende Störungen in der gesamten Erfahrungswelt des Kleinkindes auslösen. Weil gerade bei Kindern des Elementarbereiches die nicht-verbale Kommunikationsstörung größere Konsequenzen - besonders im Hinblick auf das soziale Verständnis - nach sich zieht als Schwächen der verbalen Fähigkeiten, soll mit den erstgenannten Lernschwächen begonnen werden, was auch in entwicklungspsychologischer Weise zu rechtfertigen ist.
Im Alter vom neunten Lebensmonat an ist das ganze Sozialverhalten des Kindes nicht-verbal, und es wird eine Reihe von nicht-wortsprachlichen Zeichen verwendet:

- Ein- und Ausatmen durch Mund oder Nase,
- Husten und Röcheln,
- Augenzwinkern,
- Lachen und Weinen.

Bei den Streitigkeiten um Spielsachen wird einige Monate später eine weitere frühe Form der nicht-verbalen Kommunikation festgestellt, bei der das Kind durch Gesten, Mimik und Geräusche deutlich macht, was für Wünsche und Absichten es vertritt.
Eine der ursprünglichsten Arten der Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson besteht anfangs ausschließlich in der Herstellung

von körperlichen Kontakten, die später dann weitgehend durch die visuellen Schlüsselreize der Mimik und Gestik und durch die auditiven Schlüsselreize der Sprache ersetzt werden. Die Sprachs spielt zwar im menschlichen Sozialverhalten eine wichtige Rolle, aber selbst wenn eine Begegnung primär Gesprächscharakter trägt, sind nicht-verbale Schlüsselreize von essentieller Bedeutung für ihren Ablauf.

Gemeint sind hier:

- Akzente der Sprache,
- Körperhaltung und
- Mitbewegung der Gliedmaßen.

Zum großen Teil haben diese Signale dieselbe Bedeutung wie die körperlichen Kontakte, welche sie ersetzt haben, insbesondere soweit es um interpersonelle Beziehungen geht (Fährmann 1967). Non-verbale Informationsträger bilden die Vorstufen des späteren Sprachverständnisses. Das Kleinkind beginnt schon mit wenigen Monaten den mimischen Ausdruck, den Tonfall der Stimme und die Gebärden der Bezugspersonen mit Aufmerksamkeit zu verfolgen. Neue Eindrücke erwecken sein Erstaunen, und durch eine fröhliche Sprechmelodie kann das Kind erheitert, durch eine dumpfe Sprechmelodie traurig gestimmt werden. Eine Tatsache ist, daß sich gerade im ersten Lebensjahr die Affekte und Stimmungslagen der Mutter dem sehr empfänglichen Wesen des Kindes intensiv mitteilen (Spitz 1971; Wurst 1973).

Lallend ahmt das Kleinkind Laute nach, imitiert Bewegungen und Gebärden, die für das Kind auslösende Reize vorsprachlicher Art darstellen. Der Beweis dafür, daß es sich nur um Signale handelt, wurde durch Versuche erbracht, bei denen das auslösende Wort auf Fragmente, auf Vokale oder einen einzigen Vokal oder auf ein ähnlich klingendes Wort reduziert bzw. verändert wurde. Unter Beibehaltung der Sprachmelodie und des Tonfalles reagieren die Kinder nach den Regeln der Konditionierung genauso wie auf den vollständigen Satz (Hörmann 1970). Pawlow (1926) bezeichnet solche Dressate

als "erstes Signalsystem", das auch für die Tierwelt gilt.

Dagegen gehört das "zweite Signalsystem" der Sprache dem Menschen allein, der das Wort zum Signal für andere Signale macht (Hörmann 1970; Lasswell 1969; Wurst 1973).

1. Wahrnehmung

Mit Wahrnehmungen bezeichnet man in der Psychologie die an die Funktion der Sinnesorgane gebundenen Erlebnisse. Reize aus der Außenwelt oder aus dem Organismus werden durch die Sinne zu Informationen verarbeitet. Gibson (1973) unterscheidet fremdgesetzte Reizung, die einem passiven Organismus aufgezwungen wird, und selbstvermittelte Reizung, die aus eigenen Aktionen des Organismus stammt.
Die Systeme der Wahrnehmung, die äußeren Sinne, müssen als funktionale Systeme und nicht nur als Kanäle für Empfindungsqualitäten bezeichnet werden, da sie vielfach miteinander verflochten und nicht gegeneinander abgegrenzt sind (Gibson 1973). Die Art der Wahrnehmung hängt nicht von der Natur des Reizes, sondern vom Rezeptor ab, der nach dem "Gesetz der spezifischen Sinnesenergien" (Müller 1826) spezifisch reagiert, was im Folgenden kurz angesprochen werden soll.

Das Orientierungssystem

Im Innenohr sprechen die Einrichtungen auf die Kraftwirkungen der Beschleunigung an. Beginn und Ende von Körperbewegungen werden festgestellt, oft unter Zuhilfenahme des haptischen Systems.

Das Gehörsystem

Dieser sensorische Apparat spiegelt die vibratorischen Ereignisse der Umwelt wider (Schall). Auch auf Druck oder elektrische Reizung

reagiert das Ohr mit Geräuschempfindungen. Beide bisher genannten Systeme arbeiten zusammen, wenn mit beiden Ohren gehört wird, um die Richtung auszumachen, aus der der Schall kommt.

Das haptische System
Die Rezeptoren dieses Sinnesapparates sind überall in den Geweben zu finden. Von einem eigentlichen Sinnesorgan kann nicht gesprochen werden, da auch die Hände und andere Körperextremitäten sehr effektive Organe einer Wahrnehmung sind.

Das Geruch-Geschmack-System
Mund und Nase treten bei der Wahrnehmung von Reizen meistens in Kombination auf. Essen schließt auch das Tastmäßige einer Speise ein.

Das visuelle System
Dieses Organ arbeitet mit allen anderen Sinnesapparaten zusammen und überlappt sie vielfach in der Erreichung objektiver Fakten. Nicht nur von den objektiven Reizgegebenheiten hängt es ab, was das Individuum mit all seinen Wahrnehmungssystemen von der Umwelt aufgreift, sondern auch von zentralen Faktoren wie Bedürfnissen und Erfahrungen (Meili 1972; Rohracher 1972; Gottschaldt 1926).

Die Entwicklung der Wahrnehmung beim Kleinkind
Die Basis für die kindliche Wahrnehmung wird bereits im Säuglingsalter gelegt, in dem das Gehirn wie ein Schwamm alle über die Sinne verschlüsselt aufgefangenen Umweltmeldungen aufnimmt. In einem ständig wachsenden Erfahrungsprozeß werden sie decodiert und über die Motorik reaktiv beantwortet. Die Menge der interzellulären Verbindungsbahnen und die Leistungsfähigkeit des kindlichen Gehirns hängen ab von

- der sensorischen Informationsaufnahme,
- der kognitiven Informationsverarbeitung und
- der motorischen Informationsabgabe.

Die Verhaltensweisen der ersten Lebenswochen des Kindes sind bestimmt von subkortikalen Reflexen, Automatismen und symmetrischen Massenbewegungen, die ohne sensorische Kontrolle ablaufen (Bühler 1922). Schenk-Danzinger (1973) bezeichnet diese reine Motorikphase als postembryonale Periode mit unkoordinierten Impulsbewegungen, in der der Säugling nur auf die Intensität von Sinnesreizen und nicht auf deren Qualität reagiert.
Die ersten spezifischen Sinnesreaktionen sind beim Kleinkind etwa mit 4-5 Monaten festzustellen, wenn es in nahezu tätigkeitslosem Beobachten und Registrieren verharrt, um bewegliche Wahrnehmungsobjekte mit dem Blick zu verfolgen (Schenk-Danzinger 1973).

Im Laufe der Sensibilisierung der optischen, taktilen und kinästhetischen Sinnesbahnen lernt der Säugling seine Bewegungen zu steuern und zu kontrollieren. Es kommt zu Augen-Hand-Koordination und Augen-Körper-Koordination; Wurst (1964) spricht von ersten Ansätzen der sensomotorischen Koordination (Steuerung der Motorik durch die Sinne). In diesem Zusammenhang sei im Kapitel Motorik (III. 4.) auf das "Reafferenzprinzip" von Holst und Mittelstaedt (1950) verwiesen.
Die motorischen Funktionen werden im Laufe der weiteren Entwicklung des Kleinkindes mehr und mehr zur Unterstützung intellektueller Wahrnehmungsakte verwendet (Ausubel/Sullivan 1974).
Von der rein motorischen über die rein sensorische Phase kommt es in der Entwicklung des Kleinkindes zu einer motorisch unterstützten Sensorik im Sinne kognitiv effektiver Wahrnehmungs- und Vorstellungsprozesse, die allerdings der Unterstützung der akustomotorischen (Gehör - motorischer Ablauf des Sprechens) Funktionskreise bedürfen (Kiphard 1971).
Ausubel/Sullivan (1974), Gesell (1954), Piaget (1967) und andere sehen in den frühen sensomotirschen und motosensorischen Erfahrungen die Grundlagen für spätere intellektuelle Vollzüge des Beziehungsdenkens und des Urteils- und Begriffsdenkens.

2. Die Bedeutung der visuellen Wahrnehmung für das Lernen

Lernen sollte alle Entwicklungsbereiche eines Kindes einbeziehen:
Sensomotorik,
auditive Wahrnehmung,
visuelle Wahrnehmung,
taktil-kinästhetische Wahrnehmung,
Sprache,
Denkfähigkeit,
Gedächtnis und
sozial-emotionale Entwicklung.
All diese Funktionen fördern sich im Wahrnehmungsprozeß wechselseitig und sind praktisch kaum isoliert übbar. Trotzdem soll an dieser Stelle nur von der visuellen Wahrnehmung die Rede sein, da die Fähigkeiten bzw. Unfähigkeiten dieses Perzeptionskanals wesentlich die Lernstörungen der nicht-verbalen Ebene mitbestimmen.
Nach Piaget (1967) verläuft der geistige Entwicklungsprozeß in folgenden Stufen:

1. Die sensomotorischen Funktionen entwickeln sich in der Zeit bis zum zweiten Lebensjahr.
2. Etwa ab zwei Jahren entwickelt sich das symbolische und vorbegriffliche Denken als Grundlage für den Umgang mit Sprache.
3. Die Stufe der maximalen Wahrnehmungsentwicklung setzt etwa im Alter von 3,5 Jahren ein und geht ungefähr bis zum 7. Lebensjahr. In dieser Phase, die Piaget (1967) als voroperational oder intuitiv bezeichnet, versucht das Kind die Welt durch die Sinne und intuitiv zu verstehen. Es lernt Gegenstände und ihre Eigenschaften genauer kennen, differenziert Farbe, Größe und Richtung. Eigentätigkeit und die Beobachtung der Handlung anderer sowie das sprachliche Formulieren fördern das Wahrnehmungslernen.

4. Schließlich beginnt für Piaget mit 6,5 - 7,5 Jahren die Phase der Entwicklung höherer kognitiver Prozesse.

Alles Lernen hängt in hohem Maße von der Fähigkeit ab, Assoziationen zu bilden. Verfügt ein Kind über altersgemäße Wahrnehmungsfähigkeiten und kann diese aber nicht assoziieren, so wirkt sich das auf sein soziales Verhalten und damit wieder auf die emotionale Entwicklung aus.
Das gestörte Kind sieht, daß seine Altersgenossen anders lernen und begreifen und wird leicht aggressiv oder läßt sich zu sehr behüten, was zur Folge hat, daß es erst später selbständig wird.
Schwächen der Motorik und der Sprache sind offensichtlicher und leichter zu erkennen als Störungen der Wahrnehmung, die sich meist nur sekundär in ihren Auswirkungen auf Intelligenz, Sprache und Verhalten bemerkbar machen.
Schon seit geraumer Zeit wird der Entwicklung und der Sprache größere Aufmerksamkeit entgegengebracht, während eine Förderung der Wahrnehmungsfunktionen erst seit wenigen Jahren Beachtung findet (Reinartz 1974).
Es mag daran liegen, daß trotz der weiter ansteigenden experimentellen Befunde zur Beschaffenheit der Wahrnehmung noch keine einheitliche Wahrnehmungstheorie in Sicht ist (Lockowandt 1974).

Nickel (1972) führt zu den verschiedenen Erkenntnistheorien folgendes aus: "Noch bis vor wenigen Jahren galt die visuelle Wahrnehmung des vorschulpflichtigen Kindes sowie auch die des Schulanfängers als undifferenziert oder komplexganzheitlich. Man nahm an, daß Kinder dieses Alters vorwiegend einen globalen Eindruck von den Objekten ihrer Umwelt und erst recht auch von neuen fremdartigen Reizkonfigurationen erleben. Dieser Eindruck wird in erster Linie durch emotionale Momente bestimmt und besitzt einen weitgehend diffusen Charakter, d.h. die Wahrnehmungsinhalte sind nur in geringem Maße gegliedert und hinsichtlich konstituierenden Teil-

elementen durchstrukturiert, sie bleiben vorwiegend ungenau, unpräzise, unklar und verschwommen (Werner 1959). Demzufolge sprach man vielfach auch von einer synkretischen Wahrnehmung des Vorschulkindes und Schulanfängers, der man die analytische, auf ein zergliederndes Herausheben von Einzelheiten gerichtete Auffassung des Schulkindes gegenüberstellte. Zwischen beiden nahm man einen mehr oder weniger sprunghaften Übergang an, der im Durchschnitt um das siebte bis achte Lebensjahr erfolgen sollte, wie die seither, zumindest im deutschen Sprachgebiet, vielfach zitierten Untersuchungen von Selinka (1939 u. 1940) ergeben hatten" (Nickel 1972, 1).

Im Gegensatz zu diesen beiden Theorien (Differenzierungs-Zentralisations-Theorie und Stufenmodell) haben inzwischen Elkind, Koegler und Go (in Lockowandt 1974) und Nickel (1967, 1968, 1969a u. b) bewiesen, daß schon Kleinkinder zu großen visuellen Differenzierungsleistungen fähig sind. Es ist nicht richtig, daß die Wahrnehmungsentwicklung von der primitiven Ganzheit zur unterteilten Ganzheit geht. Vielmehr ist die Wahrnehmungsleistung kleiner Kinder von der Vertrautheit der dargebotenen Objekte, der Aufgabenstellung und dem Interesse abhängig.

Für die Praxis der Kleinkindpädagogik ergibt sich daraus die Konsequenz, "...durch frühzeitige systematische pädagogische Einwirkungen die in dem jeweiligen gegebenen Entwicklungsstand enthaltenen Möglichkeiten und Ansätze durch geeignete Lernerfahrungen weiterzubilden und sie damit über das einmal erreichte Niveau hinauszuführen. In Bezug auf die visuelle Wahrnehmung bedeutet dies, daß eine systematische kindgemäße Übung einer differenzierenden Auffassung im Sinne einer analytisch-synthetischen Tätigkeit wesentlicher Bestandteil einer vorschulischen Erziehung sein sollte"(Nickel 1972, 5).

Empirische Untersuchungen am Marianne Frostig Center of Educational Therapy in Los Angeles haben gezeigt, "daß Lernstörungen sich auf unterschiedliche Wahrnehmungsfunktionen zurückführen lassen. Spe-

zifische Lernstörungen entsprechen ebenso spezifischen perzeptiven Dysfunktionen" (Lockowandt 1974, 10).
Die angesprochenen Wahrnehmungsstörungen sind folgende:

- Visuo-motorische Koordination,
- Figur-Grund-Unterscheidung,
- Wahrnehmungskonstanz,
- Erkennen der Lage im Raum und
- Wahrnehmung räumlicher Beziehungen (Frostig/Reinartz 1972).

ad 1: Visuomotorische Koordination ist die Fähigkeit, das Sehen mit den Bewegungen des Körpers oder Körperteilen in Einklang zu bringen. Störungen der visuomotorischen Koordination beeinträchtigen die komplikationsfreie Durchführung beinahe jeder Handlungsfolge, besonders aber des Malens, Zeichnens und Schreibens.

ad 2: Das Gehirn ist so eingerichtet, daß es aus einer Gesamtzahl einströmender Reize eine begrenzte Zahl berücksichtigen bzw. auswählen kann, die zum Zentrum der Aufmerksamkeit werden. Diese ausgefilterten Reize bilden eine Figur, während der Rest der Stimuli den Grund bildet.
Kinder mit Störungen der Figur-Grund-Wahrnehmung erscheinen unaufmerksam und zeigen ein nichtorganisiertes Allgemeinverhalten. Kinder lenken dann ihre Aufmerksamkeit auf jeden Reiz, der sich ihnen aufdrängt, gleichgültig, wie wichtig er für die im Augenblick ausgeführte Tätigkeit ist. Die Kinder können Dinge, von denen nur Teile abgebildet sind, nicht richtig erkennen und sprechen nicht auf das Ganze, sondern nur auf einen Teil an. Solche Kinder sind oft unordentlich, unkonzentriert, verhaltensgestört, leicht unzufrieden und schnell ermüdbar. Die Fähigkeit, sich auf die wichtigen Reize bzw. den wichtigsten Reiz zu konzentrieren, ist für jedes zielgerichtete Handeln wichtig.

ad 3: Durch die Wahrnehmungskonstanz können wir bestimmte Eigenschaften eines Gegenstandes wie Form, Lage, Größe und Farbe trotz unterschiedlichen Netzhautbildes unverändert wahrnehmen. Die bestimmte Formkategorie kann bei zwei- oder dreidimensionalen Formen erkannt werden, unabhängig von Farbe, Größe, Struktur, Art der Bearbeitung oder Blickwinkel. Kinder mit Störungen in dieser Richtung erkennen Zeichen oder Bildeinheiten nicht wieder, was zur Folge hat, daß sie die Fähigkeit zur Generalisation zu spät oder nur unvollkommen erlernen.

ad 4: Mit der Wahrnehmung der Raumlage bezeichnet man die Wahrnehmung der Raumlage-Beziehung eines Gegenstandes zum Wahrnehmenden. Kindern mit diesen Wahrnehmungsstörungen, die eng mit der Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Ausbildung der Lateralität zusammenhängt, fällt es schwer,Verhältniswörter zu verstehen und richtig zu gebrauchen. Ferner können die erwähnten Kinder z. B. keine auf dem Kopf stehenden Bilder identifizieren, was normalen Kleinkindern ohne weiteres gelingt.

ad 5: Hier handelt es sich um die Fähigkeit zur anschaulichen Beziehungswahrnehmung von zwei oder mehr Gegenständen in Bezug zu sich selbst und in Bezug zueinander. Derart gestörte Kinder tun sich schwer im Malen und Wiedergeben von Zeichen (Nachmalen, Abzeichnen, Bauen nach Vorlage), da sie unter anderem eine bestimmte Reihenfolge wiedererkennen müssen.

In den ersten Lebensjahren des Kindes geht das Lernen vorwiegend mit Hilfe der Darstellung (zweidimensional) von Dingen, Personen und Handlungssituationen vor sich.
Können Kinder die Bedeutung von Bildern nicht erkennen, so gibt es zwei Gründe für die Störung: Vielleicht kennt der Betrachter den abgebildeten Gegenstand gar nicht und konnte deshalb noch keinerlei Erfahrungen damit machen (Nickel 1972). Zum anderen erfassen die

Kinder die Bedeutung der Bilder deshalb nicht, weil sie nicht verstehen, daß Bilder etwas aus der Umwelt darstellen. Das Kind weiß zwar, daß es sich um irgendwelche Gegenstände handelt, doch aufgrund einer gestörten Figur-Grund-Wahrnehmung kann es diese nicht richtig auswerten, was sich dann bei Zeichnungen als Unfähigkeit äußert, signifikante Einzelheiten wahrzunehmen.

3. Auditive Wahrnehmung

Nach Krech/Crutchfield (1972) ist die Wahrnehmung der Ursprung und Ausgangspunkt aller geistigen Prozesse, denn "wie der Mensch sich verhält, hängt zum großen Teil davon ab, wie er die ihn umgebende Welt wahrnimmt" (Krech/Crutchfield 1972, 17).
Bei der Erforschung der Wahrnehmung fand seit langem die Entwicklung der visuellen Wahrnehmung des Kleinkindes die größte Beachtung, während der Bereich der auditiven Wahrnehmung lediglich in der Musikpädagogik auf Interesse stieß. Aus dem Gesamtbereich des Umweltgeschehens kann der Hörbereich nicht ausgeklammert werden, denn die anderen Sinneswahrnehmungen (visuell und haptisch) sind in ihrer Komplexität und Abstraktheit auf die Rezeption akustischer Phänomene angewiesen und bilden zusammen die wichtigen Bereiche der Emotion, Sprache und Motorik (Frisius 1973). Kommt es in dem oben genannten Zusammenhang über ein sensorisches Faktum hinaus zur Vorstellung, zu erlebnismäßig-emotionaler Erfassung und zur Eigenproduktion von Hörphänomenen (Schall, Sprache, Musik), so spricht Frisius (1973, 3) nicht mehr von "akustisch", sondern sagt "auditiv" und meint damit "...die internen phänomenologischen Eigenschaften von Hörbarem".

Grundsätzliche Überlegungen bezüglich der Wahrnehmungsbedingungen, wie sie in den Ausführungen über die visuelle Wahrnehmung schon gemacht wurden, gelten in gleichem Maße für die auditive

Wahrnehmung und sollen noch einmal stichpunktartig wiederholt werden:

- Einen bedeutenden Stellenwert bei dem Erwerb von Wahrnehmungsqualifikationen nehmen die Umwelterfahrungen ein (Aebli 1971, Vernon 1971).
- Die Bedeutung der Wahrnehmung für den Lernprozeß und darüber hinaus für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung wird deutlich. Eine enge Beziehung wird zwischen Wahrnehmen und Denken gesehen (Piaget 1972, Skowronek 1968).
- Wahrnehmung wird entscheidend von sozialen Faktoren beeinflußt (Gottschalch 1971). Besonders die sowjetischen Psychologen (Ljublinskaja 1961, Lurija 1972) betonen den sozio-kulturellen Kontext der Erfahrungen eines Kindes, die abhängig sind von Chancen und Widerständen der Erziehung einer bestimmten Kultur.

Die Entwicklung der auditiven Wahrnehmung beim Kleinkind

Die "angeborenen Reflexreaktionen" (Vernon 1971, 20) sind die frühesten Verhaltensformen, denen man ansehen kann, daß der Säugling die Umwelt bemerkt. Es handelt sich um automatische Reaktionen auf Licht, Berührung und Geräusch. Dieses Erschrecken und Aufmerken im optischen und akustischen Bereich bezeichnen sowjetische Autoren als orientierenden Reflex, der als Motivationsbasis für die Verarbeitung von Umwelteindrücken anzusehen ist und den ersten Entwicklungsabschnitt des Neugierverhaltens darstellt. Ein neuer akustischer Reiz ruft den orientierenden Reflex der "ersten Zuwendung zum Schall" (Wurst 1973, 22) hervor.

Durch gefühlsmäßige Zuwendung zu angenehmen Hörsensationen kommt es "zur zweiten Zuwendung zum Schall", die die erste rein reflektorische Zuwendung überhöht und darüber hinaus zur wesentlichen Koordination der Stimme mit dem Sehen (Piaget 1969). Der

auditiven Wahrnehmung des Kindes folgt nun die Lauterziehung. Eigene oder in der Umwelt entdeckte Laute werden wiederholt, so daß sich eine ständige Angleichung der Stimmorgane an die durch das Gehör wahrgenommenen Laute vollziehen kann.

Auditive Wahrnehmung und Entwicklung der Sprache

In der Periode der ersten spezifischen Reaktionen auf die Umwelt werden beim Kleinkind nicht nur die Entwicklung spezifischer Sinnesreaktionen, Koordinationsbewegungen von Auge und Hand und das Lächeln als erste spezifische Reaktion auf den Menschen beobachtet, sondern auch die Vorstufen der Sprache mit dem Lallen, mit Lautäußerungen und affektiven Reaktionen auf die menschliche Sprache (Schenk-Danzinger 1973). Bühler (1965), Wygotzki (1969), Hörmann (1970) u.a. sind sich darüber einig, daß das Kind Sprache versteht, bevor es selbst spricht. Schon im Säuglingsalter können Kinder Gemütsbewegungen Erwachsener, die sich um sie bemühen, verstehen und darauf reagieren (Michel 1968). Früher als das Lautsystem erfassen Kleinkinder Intonationsmuster der Erwachsenensprache, in denen sich emotionale Bewegungen des Sprechenden spiegeln. Die Erwachsenen unterstützen vielfach die Wahrnehmung des Kindes in Bezug auf Sprachverständnis, indem sie das Gesagte mit Gesten, Mimik und Zeigen auf die Objekte verdeutlichen. Durch die "zweite Zuwendung zum Schall" "... mit der Verfeinerung der Tätigkeit des Gehöranalysators entsteht beim Kind eine gewisse "Hörlust"; es strebt danach, bestimmte Schallreize immer wieder zu hören" (Michel 1968, 87).

Dieses Rückkopplungssystem führt zur automatischen, unbewußten und ungewollten Korrektur der Sprachbewegungen, zu ihrer zunehmenden Differenzierung und zur Zunahme der artikulatorischen Geschicklichkeit " (Wurst 1973, 24). Hier wird die enge Verbindung zwischen Lautäußerungen und Hören vor allem für den Spracherwerb wichtig, denn die wahllosen Variationsmöglichkeiten der Stimme können sehr differenziert voneinander unterschieden und wiederholt werden.

"Das Ohr erhält durch das Auge Hilfe; das Kind sieht nach dem Mund des Sprechenden oder Singenden, es liest von Lippen, es sucht die Klangquelle festzuhalten und verharrt oft regungslos, die Augen fest auf den Sprecher gerichtet. Von Woche zu Woche wachsen die Nachahmungen, erst in schwachen Versuchen, dann mit zunehmender Sicherheit. Diese Imitationen perfektionieren ihrerseits die Perzeption" (Michel 1968, 89). Untersuchungen von Lurija (1972), Moog/ Moog (1972), Kegel (1974) u.a. haben ergeben, daß die individuellen Unterschiede bezüglich des Zeitpunktes und der Differenziertheit der lautlichen Äußerungen und das Tempo ihrer Entwicklung wesentlich davon abhängen, wie sehr sich die Bezugspersonen mit dem Kind befassen (Sprechen, Singen, Spielen). Eine Assimilierung an den Lautbestand der Erwachsenensprache geschieht schließlich, wenn das Kind die Sprachlaute aus der Umgebung aufnimmt und wiederholt.

Die senso-motorische Phase (Piaget 1969) wird etwa mit zwei Jahren abgelöst und überlagert von der Periode der stärksten Sprachentwicklung. Nun lernt das Kind, Sprache zu verstehen und zu gebrauchen; es erfaßt mit der Sprache Dinge, die nicht gegenwärtig sind, indem es von zurückliegenden Ereignissen berichtet oder Erwartungen äußert, die sich auf die Zukunft richten (Kegel 1974).

Sprache und Sprachverständnis der Kinder hängen in dieser Periode des maximalen Wahrnehmungsvermögens (einschließlich der auditiven Perzeption) nicht nur von der Wahrnehmungsfähigkeit ab, sondern von der Art und Weise der Umweltreize (Bruner 1966 in Frostig 1973). Ausschlaggebend ist das Sprachvorbild der Bezugspersonen und die Intensität und Qualität der auditiven Reize der Umgebung (Bernstein 1959, Oevermann 1969).

Die Bedeutung der auditiven Wahrnehmung für die Kommunikation des Kindes

Die Bedeutung der auditiven Wahrnehmung für die Umwelterschließung und die Einbettung in die kognitive Gesamtentwicklung eines Kindes ist nach den vorausgegangenen Ausführungen sicher nicht zu bestreiten.
Ein großer Teil der Umweltinformationen gelangt auf akustischem Wege zum Kind (Rollenspiele, Fernsehsendungen, Lieder usw.). Die Möglichkeiten der Kommunikation würden sich durch Ausbildung einer kritischen und aktiven Hörfähigkeit wesentlich erweitern. Lernen im Elementarbereich ist nicht identisch mit Sehen-lernen, sondern hier ist Bräuer (1969, 40) zu folgen, der im Hören-lernen "... eine eigene, selbständige, dem Sehen-lernen ebenbürtige, ja dieses erst in seine Dimensionen einweisende Erziehungsaufgabe" sieht. In der Funktionsschulung der Sinne - speziell in der Gehörschulung - sieht auch Venus (1970) eines der fächerübergreifenden Lernziehe für den Vorschulbereich. Getmann (1967, 18/20) meint zur Gehörschulung, daß es "eine Binsenwahrheit (sei), daß jedes Kleinkind das Gehen und Sprechen erlernen muß. Genauso selbstverständlich sollte es aber sein, daß ein Kind auch ... das Hören... erlenen muß"; während jedoch Hilfestellung beim Laufen- und Sprechenlernen als selbstverständlich gilt, ..."lassen sich die Schwächen der optischen und akustischen Wahrnehmung - des Sehens und Hörens und des sich daran anschließenden Verständnisses - viel schwieriger feststellen... Gerade diese Mängel wirken sich aber besonders nachteilig in der Gesamtentwicklung eines Kindes aus, das in eine Welt hineinwächst, die an seine Wahrnehmungsfähigkeiten höchste Ansprüche stellt."
Eine auditive Wahrnehmungserziehung, wie sie vor allem Pech (1969 a) fordert, wird in der Kleinkinderziehung sicher sprachliche Verständigungsmittel verwenden, damit die kognitive Verarbeitung und Festigung des Gelernten (Begriffsbildung) ermöglicht wird. Be-

sonders für Kinder mit Kommunikationsstörungen ist es eine wichtige und neue Erfahrung, daß man Hörbares überhaupt mit Worten beschreiben kann, denn die Welt des Hörens ist meist etwas so Selbstverständliches, daß man sich darüber mit den Altersgenossen kaum unterhält. Bringt die auditive Wahrnehmungserziehung diese Möglichkeit ins Bewußtsein, so daß die Fähigkeit zur Verbalisierung geschult wird, könnte das eine Grundvoraussetzung auch für die elementare Sprachförderung sein, denn diese besteht ja zu einem großen Teil darin, daß sich Kinder über Gehörtes sprachlich verständigen. Ein Ansatz zur Verwirklichung einer auditiven Wahrnehmungsförderung ist bei Fritze/Probst/Reinartz/Reinartz (1976) zu finden. Diese auditive Wahrnehmungsförderung stellt erstmalig eine Übungs- und Beobachtungsfolge für den Elementar- und Primarbereich vor.

Bereits mehrfach wurde deutlich, daß auditive Wahrnehmungsqualifikationen in den Gesamtbereich der kognitiven Fähigkeiten eingebettet sind und wie diese davon abhängen, mit welcher Intensität das Kind die eigene Umwelt erfährt und in ihren unterschiedlichen Bezügen durchschaut. Interesse und Neugier wird zur Motivationsgrundlage für selbständiges Explorieren mit Umweltgegebenheiten, das eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Wahrnehmungs- und der allgemeinen Intelligenzleistung darstellt.
Die gestörte oder verminderte auditive Wahrnehmung, wie sie beim kommunikativ-gestörten Kind zu finden ist, geht auf "...das Vorenthalten von (auditiven) Reizen und Erfahrungen, die für die psychische und/oder körperliche Entwicklung förderlich sind" (Moog/Moog 1972, 9) zurück, und hier liegt für die Kleinkinderziehung (Elementarbereich) die Verpflichtung, solcherlei Reizarmut bzw. Reizmonotonie zu beobachten, zu diagnostizieren und auszugleichen.

4. Motorik

Allgemeine Theorie der menschlichen Bewegung

In den motorischen Fähigkeiten spiegelt sich einer der wichtigsten menschlichen Reifungsprozesse wider.
Die normale Entwicklung menschlicher Motorik ist durch ein vielfältiges Zusammenspiel von Reifungs- und Lernvorgängen gekennzeichnet. Motorik ist eine Ausdrucksweise der psychophysischen Antriebskräfte, des Emotionalen und der praktischen Intelligenz.

In Analogie zur intellektuellen Begabung kann man auch von motorischer Begabung sprechen, da es von Kind zu Kind deutliche Unterschiede in der Fähigkeit gibt, sich neuen Verhältnissen motorisch anzupassen und neue Bewegungsformen ohne Rückgriff auf bereits Erlerntes auszuführen.
Motorische Begabung wäre dann die Anpassungsfähigkeit des Muskel-, Nerven- und Sinnessystems, mit der sich das Kind in neuartigen motorischen Reizsituationen möglichst adäquat verhält.
Nach Buytendijk (1956), Ungerer (1970) u.a. sind motorische Verhaltensweisen wichtiger Bestandteil der Entwicklung im Kindesalter, die dem Kind die Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglichen.

Die Motorik, das Insgesamt der Bewegungsvorgänge, wurde von Neurologen, Psychologen, Sonderpädagogen, Sportmedizinern und anderen Fachvertretern untersucht. Man suchte nach organischen Grundlagen, altersspezifischen Ablaufformen und vor allem Störungsformen von motorischen Vorgängen beim Menschn.
Der Begriff Motorik umfaßt sowohl statische als auch dynamische Elemente der Bewegung, denn eine Bewegung geht immer aus einer Haltung hervor und endet auch mit einer Haltung (Kiphard 1968).

Zunächst beschränkten sich z. B. Feige (1934) und andere auf die physikalisch-physiologische Seite des motorischen Geschehens; Bewegung wurde hier als rein mechanisches Problem verstanden.

Eine dominierende Rolle bei der Koordination der Bewegungen weist Puni (1961) den Bewegungsempfindungen zu. Motorik ist folglich abhängig von einem Lernprozeß, wenn ein Muskelsinn die Wahrnehmung der eigenen Bewegungen ermöglicht.
Für Strauss (1956) kommt noch das Verständnis menschlichen Erlebens hinzu, wonach Empfindung und Sich-Bewegen untrennbar zusammengehören.
Schließlich erbrachte Derwort (1943) den experimentellen Nachweis des zyklomorphen Prinzips, nach dem motorische Leistung als das Vermögen verstanden wird, zu handeln, selbst produktiv in die Umwelt einzugreifen und die Umwelt zu verändern.
Bewegung entwickelt sich nach Christian (1952) erst in der Auseinandersetzung mit der Dynamik der Umwelt, wobei nicht deutlich wird, ob Motorik die Wahrnehmung oder Wahrnehmung die Motorik lenkt.
Die enge Verknüpfung von Wahrnehmung und Motorik durch das Reafferenzprinzip (Holst u. Mittelstaedt 1950) bedeutet, daß Bewegung unmittelbar zurückempfunden wird und mit entsprechenden Wahrnehmungen in Kreisprozessen (Regelkreise) in gegenseitiger Bedingtheit stehen. Mit der Annahme dieser feed-back-Eigenschaften fanden kybernetische Modelle Eingang in die Motorikforschung.
Für die Steuerung der Bewegung durch die Sinne verwendet Ungerer (1970) den Begriff der Sensomotorik, deren Entwicklung vorwiegend durch Lernleistungen möglich ist. Für Ungerer (1970) ist die verbale Information ausschlaggebend für die sensomotorische Leistung, was wiederum bedeutet, daß eine Analyse der Bewegung die Lernfähigkeit des Kindes berücksichtigen muß. Verantwortlich für eine motorische Leistung sind folglich Informationsaufnahme, Informationsfluß und Informationsverarbeitung.

Die motorische Entwicklung des Kindes

Kindliches Verhalten äußert sich in den ersten Lebensjahren ausschließlich im Bewegungsgeschehen. Piaget (1969) spricht in dieser Phase von der sensomotorischen Intelligenz. Nach Ausubel (1974) dient in diesem Alter hauptsächlich die motorische Leistung zur Kennzeichnung des allgemeinen Entwicklungsfortschrittes. Im Kleinkindalter entwickelt sich die Motorik von Massenbewegungen zu differenzierten Einzelbewegungen (Gesell 1954). Gleichzeitig mit der Differenzierung kommt es zur Koordinierung von Teilfunktionen zur Erlangung eines gemeinsamen Zieles (Werner 1953). Beim Kleinkind sind Effekte von Reifungsvorgängen, Lernvorgängen und exogenen Einflüssen kaum zu unterscheiden. Motorische Reaktionen wie Sitzen, Stehen, Laufen sind unbeeinflußbare Reifungsvorgänge (Oehme 1959; Schenk-Danzinger 1973).

Die Entwicklung der Motorik wird in älteren Lehrbüchern der Entwicklungspsychologie (Kroh 1944 a; Gesell 1954) meist im Zusammenhang mit sogenannten Stufen- oder Phasentheorien der Entwicklung gesehen. Ausgangspunkt ist in diesen Modellen der Gedanke, daß die menschliche Individualentwicklung generell als ein hauptsächlich reifungsdeterminierter Prozeß zu betrachten ist. Der Entwicklungsverlauf demnach in Phasen und Funktionsreifungen in einem psychischen Bereich ziehen auch Entwicklungsfortschritte in einem anderen Bereich nach sich.

Gegenüber der realen Komplexität des Entwicklungsgeschehens hat sich die Phasenlehre als allgemeine Theorie der Entwicklung als allzu schematisch erwiesen (Retter 1972). Die Spannbreite interindividueller und gruppenspezifischer Differenzen und der bedeutende Anteil aktiver Lernprozesse im Entwicklungsgeschehen werden in der Phasentheorie nur wenig brücksichtigt (Hurlock 1970). Ein Beleg für die Reifungstheorie wäre im ersten Lebensjahr der Erwerb des aufrechten Ganges, der sich über Rollen, Rucken, Rutschen, Kriechen, Stehen zum Gehen hin entwickelt, doch ist zu beachten, daß

hier schon in den Anfängen der Motorik Übungs- und Lernprozessen eine entscheidende Bedeutung zukommt.
Frühmotorische Entwicklung hängt sicherlich eng mit Reifungsprozessen zusammen, doch zeigen einzelne Hinweise, daß Motorik unter verschiedenen soziokulturellen Bedingungen unterschiedlich abläuft und daß sie beeinflußbar ist (Hurlock 1970).
Für die Entwicklung der Motorik im Vorschulbereich bedeutet das nun, daß spezielle motorische Lernleistungen in einem späteren Alter (etwa 6 - 7 Jahren) um so leichter erbracht werden, je stärker das Kind auf einen gewachsenen Erfahrungsfundus motorischer Strukturen zurückgreifen kann. Ausschlaggebend für den Sportunterricht der Grundschule sind Vorerfahrung und die bisherigen Übungsmöglichkeiten im Elementarbereich.
Unter Berücksichtigung dieser Entwicklungstheorien stellte Ungerer (1970) Leistungsprofile für Fünf- bis Sechsjährige auf, die dem Pädagogen - speziell dem Sonderpädagogen - helfen, Bewegungsauffälligkeiten sowie motorische Begabungen differenzierter zu erkennen.
(In diesem Zusammenhang ist für Oseretzky (1929) Bewegungsbegabung die Fähigkeit, neue Bewegungen auszuführen, für die noch keine Engramme vorhanden sind.)
Das motorische Profil der Fünf- bis Sechsjährigen sieht nach Meinel (1962); Ungerer (1970) und Kiphard (1972) etwa folgendermaßen aus:
Gegen Ende des Vorschulalters erreicht das Kind einen motorischen Entwicklungsstand, der dem des Erwachsenen schon sehr ähnelt. Alltagsbewegungen wie Gehen, Klettern, Laufen, Springen, Werfen und Fangen werden beherrscht. Auch einfache Kombinationen wie Laufen - Springen können erwartet werden. Gekennzeichnet ist die Motorik dieses Alters durch großen "Bewegungsluxus" (Meinel 1962), d.h. durch ausladende Mitbewegungen und Bewegungsüberschwang, der dem Erwachsenen als nicht ökonomisch erscheint. Zu erklären ist dieser Luxus dadurch, daß die Erregungsprozesse die Hemmungsprozesse in der nervalen Steuerung überwiegen.
Rumpfbewegungen sind in diesem Alter schon recht gut steuerbar,

während das für die Motorik der Peripherie noch nicht gilt, was sich in diffusen Arm- und Beinbewegungen ausdrückt.
Das Erreichen einer Feinform kann von den Vorschulkindern bei der Bewegungserziehung noch nicht erwartet werden.
Vorschulpädagogen stehen bei der Festlegung von Mindestaltersgrenzen für den Erwerb bestimmter motorischer Leistungen noch am Anfang, und insgesamt fehlen auf dem Sektor der Motorik - Ausnahmen sind hier Kiphard (1973), Eggert (1972) und Reinartz, Erika (1975) - Publikationen bzw. Untersuchungen, die sich auch auf Bewegungsauffälligkeiten von lerngestörten Kindern beziehen.

Störungen der Motorik

Motorik ist nach Piaget (1969), Buytendijk (1956), Kiphard (1971), Bach (1970) u.a. mehr als einfache Bewegungen, sie sind Grundformen der Begriffsbildung, des Denkens und der Haltungen des Kindes. In diesem Sinne ist Motorik nicht von der Wahrnehmung zu trennen und bei jeder sonderpädagogischen Maßnahme bezüglich des Aufspürens von motorischen Störungen gibt es nach Reinartz, E. (1973) drei Störungskomplexe der Wahrnehmung, die bei der Frage nach der Ätiologie und den Fördermaßnahmen berücksichtigt werden müssen:

- die Aufnahme eines Sinneseindruckes (sensorisch);
- die Fähigkeit, den Reizen die die Sinnesorgane übermitteln, Bedeutung zu geben (kognitiv);
- die Sinnesempfindung in den Dienst kognitiver, emotionaler und sozialer Prozesse zu stellen (motorisch).

Es wird klar, daß Wahrnehmen in diesem Sinn immer zugleich kognitive Prozesse enthält und nicht allein mit Empfindung definiert werden kann. (Hebb 1969) bezeichnet als Empfindung die Aktivität von Rezeptoren und die daraus resultierende Aktivität der afferenten Bahnen bis hinauf zu den bestimmten sensiblen Projektionsfeldern. Wahrnehmungen dagegen sind Vermittlungsprozesse, die unmittel-

bar von Empfindungen ausgelöst werden.)
Eine gestörte Motorik bedeutet nach dem zyklomorphen Prinzip (Derwort, 1943; Christian 1952) auch immer eine Störung des gesamten Organismus.
Auch Homburger (1923) und Stutte (1960) geben parallel zur gestörten Motorik eine psychische Retardierung bzw. Schwäche an, die Homburger (1923) "motorischen Infantilismus" nennt, der dadurch gekennzeichnet ist, daß motorische Eigentümlichkeiten der frühen Kindheit bis in das Vorschulalter erhalten bleiben. Besonders häufig fand Nitschke (1953) dieses Symptom bei hospitalisierten Kindern, bei denen oft Entwicklungsverzögerungen festzustellen sind, die nicht organisch bedingt sind.
Im Gegensatz zu Homburger (1923) sieht Göllnitz (1952) in motorischen Infantilismus mehr eine Retardierungserscheinung, eine motorische Rückständigkeit, die aufhebbar ist und bestreitet eine grundsätzliche Parallelität von motorischer und intellektueller Begabung (Göllnitz 1952).
Um die Bewegungsverläufe in der Praxis besser fassen zu können, stellten Kiphard und Hünnekens (1963) eine Standardsituation her, indem sie Kinder auf ein Trampolin stellten. Deutlich wurden hier vor allem Störungen in der Feinkoordination, die durch die Fremdkinetik des Sprungtuches bedingt wurden. Die gefundenen Störungen wurden in drei Schweregrade eingeteilt:

- motorisch-pathologisch gestört,
- motorisch-mehrdeutig auffällig und
- motorisch unauffällig,

Den Untersuchern kam es bei einer weiteren Untersuchung darauf an, mit Hilfe des Trampolinspringens Hirnorganiker und nicht Hirngeschädigte zu unterscheiden, was bei dieser Grobauslese nicht gewährleistet war.
Motorische Ungeschicklichkeit kann nach Kiphard (1966) Folge langdauernden Übungsmangels sein. Eine solche motorische Retardierung

- bedingt durch fehlende Entwicklungsreize - ist lediglich eine sekundäre Ungeschicklichkeit, die aufhebbar ist.
Kiphard kommt mit der Feststellung der sekundären Ungeschicklichkeit der Fragestellung des Elementarbereiches nach ätiologischen Gesichtspunkten motorisch gestörter Kinder sehr entgegen, denn wenn Schilling (1973) auch der Ansicht ist, daß die häufigste Ursache für eine motorische Ungeschicklichkeit die leichte Zerebralschädigung sei, so sollte der Erzieher im Kindergarten davon ausgehen, die Kinder durch gezielte Übungsangebote zu fördern, ohne sich gleich auf einen Hirnschaden festzulegen.
Auch das geschädigte Hirn ist nach Luria (1964) trainierbar, und zwar aufgrund der Tatsache, daß die Funktionen der zerstörten Hirnregion durch unversehrte Zellsubstanz ersetzend und ausgleichend übernommen werden können. Grundbedingung ist allerdings ein erhöhtes Reizangebot, was die üblichen Umweltreize nicht zu leisten imstande sind (Kiphard 1971).
Die Intelligenzschädigung sollte nicht als Ursache sondern als Folge motorischer Retardierung angesehen werden, denn motorische Schwäche behindert das geistige Wachstum eines Kindes, wenn man Piaget (1969) folgt, für den sensomotorische Gewohnheiten wichtige Vorstufen der Intelligenzentwicklung darstellen.

Im Umgang mit motorisch ungeschickten Kindern ergeben sich für den Erzieher drei Symptombereiche (Stambak zit. nach Schilling 1973):

Motorische Symptome
Die Ungeschicklichkeit des Kindes kommt im Umgang mit Objekten und Spielen zum Ausdruck. Die Kinder sind tolpatschig, zeigen schlechte sportliche Leistungen beim Kinderturnen, laufen ungeschickt und fallen häufig hin. Die Kinder sind darüberhinaus langsam, müssen ständig ermahnt und angetrieben werden.

Symptome schlechter räumlicher Orientierung

Die Kinder bevorzugen einmal die linke und dann wieder die rechte Hand. Es handelt sich um Störungen des Körperschemas (Frostig/ Reinartz 1973). Hier kann sich die Basis für die Legasthenie bilden.

Störungen im emotionalen Bereich

Diese Auffälligkeiten sind meistens die Antwort auf die physische Behinderung, das Versagen in der Spielgruppe und die dauernde, ängstliche Hilfe der Bezugspersonen, die auf die Langsamkeit des Kindes mit einer übertriebenen Besorgtheit bzw. gereizten Ungeduld reagieren. Gestörte motorische Verhaltensmuster sind für die Kinder sehr entmutigend, weil sie in vielen täglichen Situationen nicht so können wie ihre Altersgenossen.

Schwächen der Grobmotorik zeigen sich bei den auffälligen Kindern in den folgenden Situationen:

- Sie können nicht klettern.
- Schnelles Laufen fällt ihnen schwer.
- Richtungsänderungen aus der Bewegung erfolgen zu spät,
- Das Werfen und Fangen ist ungenau und unkoordiniert.
- Die Kinder können nicht radfahren.
- Hüpf- und Seilchenspiele werden gemieden.
- Das Kind wagt nicht zu balancieren.
- Selbst nach einem Anlauf hat das Kind keine Sprungkraft.

Störungen der Feinmotorik sind zu beobachten beim:

- Schuhbandbinden,
- Knöpfen an Kleidungsstücken,
- Ausschneiden,
- Bauen mit Klötzen, Tischdecken, Abräumen usw.

Die wichtigsten Bereiche der gestörten Motorik beim Kind im Elementarbereich sind zusammengefaßt:

- Verzögerungen der allgemeinen Bewegungsentwicklung,
- Störungen der Körperbeherrschung und
- Behinderungen in der Koordination der Bewegungsabläufe.

Die Bedeutung der Bewegungserziehung für den Elementarbereich

Das Vorschulkind besitzt ein ursprüngliches, natürliches Bewegungsbedürfnis, was sich in der Freude an der eigenen Bewegung ausdrückt. Bühler (1927) spricht hier von Funktionslust, die dadurch zum Ausdruck kommt, daß Kinder unbewußt ein- und dieselbe Bewegung ständig wiederholen, wobei sie in dieser Übung völlig aufgehen und ihre Umgebung vergessen. Diese Bewegungsfreude kann durch zwei außerhalb des Kindes liegende Komponenten verstärkt werden. Zum einen ist es die Auseinandersetzung mit dem Objekt, zum anderen die Kommunikation mit einem Partner (Scheuerl 1960). Bewegung bedeutet für das Kind ein Medium, durch das sich ihm seine Umwelt erschließt (Buytendijk 1956), das Medium der ständigen Korrespondenz von Partner, Objekt und Kind.
Doch nicht allein durch die Bewegung erschließt sich das Kind seine Welt, sondern auch durch weitere im emotionalen Bereich angesiedelte Faktoren und durch kognitive und soziale Erfahrungen (Buytendijk 1933). Erfolg und Mißerfolg werden für das Kind unmittelbar einsichtig. Das Kind lernt, den Schwierigkeitsgrad einer Bewegungsaufgabe einzuschätzen und dadurch einen Gütemaßstab zu entwickeln, der ein Erfolgserlebnis mit der entsprechenden Motivation aufkommen läßt (Heckhausen 1970).
Da sich das Kind in seinen Bewegungshandlungen ständig mit einer physikalischen Umwelt auseinandersetzt, seine Wahrnehmung ständig gefordert wird, macht es auch Erfahrungen im kognitiven Bereich. Das Kind lernt Kraft, Geschwindigkeit, Abstand usw. abzuschätzen mit den entsprechenden Reaktionen. Kognitives ist auch in

der Bewegungserziehung eng verbunden mit dem sprachlichen Lernen und der Kommunikation des Kindes.
Die sozialen Erfahrungen werden dadurch gewonnen, daß sich Bewegungserziehung fast ausschließlich in der Gruppe vollzieht.
Hier kommt es zur Einübung kooperativen Verhaltens, dessen Notwendigkeit dem Kind in der Selbsterfahrung deutlich wird.
Durch reichhaltiges Bewegungsangebot und Bewegungsmöglichkeiten kann das Kind im Elementarbereich die ersten und grundlegenden motorischen Fertigkeiten erlangen, deren Versäumnisse in späteren Jahren kaum mehr ausgleichbar sind. "Offensichtlich gibt es eine Zeit, in der Mensch und das Tier verpaßte Lernmöglichkeiten nicht mehr oder nur mit größter Mühe nachzuholen vermögen" (Aebli 1969, 178).
Die pädagogischen Folgerungen für den Erzieher im Elementarbereich, der elementare motorische Fertigkeiten vermitteln will, sind folgende:
Dem Kind im Vorschulalter ist aufgrund seiner starken Mobilität und seines Bewegungsüberschwanges reichlich Gelegenheit zum Ausleben seines Bewegungsdranges zu geben. Die sportlichen Tätigkeiten sollten alle vom Spiel- und Neugierverhalten des Kindes ausgehen.
Die Grundformen der Motorik, die das fünf- bis sechsjährige Vorschulkind beherrscht wie der Erwachsene, wenn man die verminderte Kraft-, Präzisions- und Reaktionsleistung des Kindes unberücksichtigt läßt, entwickeln sich im Kleinkindalter (Meinel 1962).
Deshalb ist es nötig, daß der Erzieher darauf achtet, daß alle Muskeln des Kindes in gleicher Weise gefördert und beansprucht werden. Da das Kindergartenkind mit etwa fünf Jahren noch kaum in der Lage ist, kräfte- und konzentrationsmäßig eine länger andauernde Übung durchzuhalten, ist die Forderung nach Vielgestaltigkeit in der Bewegungserziehung unabdingbar. Das Prinzip der kurzzeitigen Belastung mit ausreichend langer Entlastung sollte vom Erzieher beachtet werden.

Die Übungsaufgaben in der Bewegungserziehung des Elementarbereiches sollten einen mittleren Schwierigkeitsgrad haben, so daß sie nicht zu schwierig sind, daß das Kind dabei versagt und keine positive Erwartungshaltung aufbauen kann.
Erfolgsbetätigung mit liebevoller Zuwendung sollten die Furcht vor dem Mißerfolg zugunsten der Hoffnung auf Erfolg verdrängen. Heckhausen (1970) spricht in diesem Zusammenhang von "dosierten Diskrepanzerlebnissen" und meint damit Übungen mit solchem Schwierigkeitsgrad, der Leistungserfolge zuläßt und das Kind weiter motiviert, die eigenen Fähigkeiten auf die Probe zu stellen. Für die Bewegungserziehung im Vorschulalter sollte der Erzieher immer im Auge behalten, daß das entscheidende Kriterium die Freude des Kindes am Sport ist.

5. Das Bewußtsein vom eigenen Körper

Lateralität

Lateralität oder die Seitigkeit des Menschen, d.h. das funktionale Überwiegen einer Seite paarig angelegter Organe, ist in der Medizin schon lange erkannt, doch erst in den letzten Jahrzehnten wuchs das Interesse der Pädagogik, besonders der Sonderpädagogik, an diesem Bereich.
Zu einer gewissen Verselbständigung der Lateralitätsforschung haben die grundlegenden Fragen nach der genetischen Verankerung bzw. der gesellschaftlichen Bedingtheit des Seitigkeitsphänomens beigetragen (Schenk 1972).
Die Verflechtung der Lateralität mit der Entwicklung der Motorik, der Sprachentwicklung und mit Störungen der rezeptiven und expressigen Sprache (Sovak 1962) ist der Ausgangspunkt vieler neuerer Untersuchungen (Johnson/Myklebust 1971, Eggert 1971 b u.a.).
Auch für Sovak (1962, 255) betrifft die Lateralisation "vor allem die höchsten Fähigkeiten des Menschen, d.h. die Geschicklichkeit der

Hand und die Sprache."

Die klassische Theorie von der Hemisphärendominanz (Sovak 1962) beinhaltet im wesentlichen die Feststellung einer Lateralisation der höheren intellektuellen Fähigkeiten in eine der beiden Großhirnhemisphären. Seit 1967 konnte diese These nicht mehr aufrechterhalten werden, denn durch die Arbeiten von Teuber (1962), Weinstein (1962) und Gazzaniga (1967) zitiert nach Schenk (1972) wurde festgestellt, daß das Konzept einer uneingeschränkten Dominanz einer Großhirnhälfte verlassen werden mußte zugunsten einer neuen Behauptung, die eine Art arbeitsteilige Schwerpunktsbildung für verschiedene Aufgaben zwischen beiden Hemisphären als gesichert annimmt.

Eine Zentralisation der Sprachorganisation in einer Hemisphäre ist zeitlich wahrscheinlich mit dem Aufkommen und der Entwicklung einer Schriftsprache gleichzusetzen; einen Beweis liefert die Tatsache, daß unter Analphabeten Sprachstörungen extrem selten sind (Schenk 1972).

Für die Entwicklung des Vorschulkindes bedeuten die Ergebnisse der Lateralitätsforschung, daß mit ziemlicher Sicherheit eine Labilität der Seitenbevorzugung bis zum Alter von fünf Jahren angenommen werden kann (Sovak 1962), was bedeutet, daß die Großhirnhemisphären im Vorschulalter als funktionell gleichwertig anzusehen sind.

Kinder mit gestörter oder mit nicht ausgebildeter Lateralität können qualitativ nicht zwischen rechts und links unterscheiden; wird abwechselnd die rechte und linke Hand benutzt, so spricht man von gemischter Dominanz (Oseretzky 1931).

Eine Abweichung von der normalen Seitendominanz muß nicht unbedingt zu Lernschwierigkeiten führen, doch könnten dann Probleme auftreten, wenn sich keine Dominanz entwickelt bzw. eine leichte Linkshändigkeit nicht erkannt wird. Als Folge davon bleibt das Kind mehr oder weniger ungeschickt, fühlt sich minderwertig und die Dyspraxie wird verfestigt.

Nach Frostig (1973) hat unausgeprägte Lateralität einen indirekten Einfluß auf das Lernen, weil mangelhafte Bevorzugung einer Hand die Rechts-Linkserfahrung behindert und eine Orientierungsstörung verursachen kann, die mit der Lernfähigkeit verbunden ist. Ständiger Gebrauch einer Hand kräftigt Hand- und Armmuskulatur und ruft wahrscheinlich eine unterschiedliche Spannung hervor. Kindern, denen diese kinästhetische Erfahrung fehlt, sind beim Erlernen der Raumorientierung eingeschränkt.
Die allgemeine Unreife motorischer Funktionen kann durch gezielte Bewegungserziehung behoben werden; ein Training, das beim Vorschulkind leicht, dagegen später beim Legastheniker in der Grundschule mit erheblich größeren Schwierigkeiten durchgeführt werden kann.

Körperimago

Körperimago wird nach Frostig (1973) definiert als die Summe aller auf den Körper bezogenen Empfindungen. Von der Gesamtheit der Lebenserfahrungen und Denkprozesse, durch die die Welt erfaßt wird, geschieht die Prägung des Körperimago. Dieses Körpergefühl entsteht aus den propriozeptiven und exterozeptiven Sinnesreizungen (nach Watzlawick (1971) 10000 Reize/sec.), die wiederum ihre Wertigkeit durch die emotionale Haltung und die Erfahrung mit anderen Menschen erhalten (Reinartz, Erika u. Anton 1973). Beeinflußt wird das Körperimago von allen Bereichen der kindlichen Entwicklung:

- von senso-motorischen Funktionen,
- von kommunikativen Fähigkeiten,
- von der Wahrnehmung,
- vom geistigen Fassungsvermögen,
- von der emotionalen Entwicklung und
- von der sozialen Anpassung.

Störungen des Körperimago bringt das Kind beim Figurenmalen zum Ausdruck, wenn es Teile des Körpers vergißt bzw. Körperteile

von der Winzigkeit bis zur ungeheuerlichen Größe verzerrt darstellt. Die Ausdrucksformen des Kindes, zeichnerisch oder verbal, hängen von der Selbsteinschätzung und dem Selbstwertgefühl des Kindes ab, womit es seine gesamte Entwicklung nachzeichnet.

Die enge Verbindung des Körperimago mit der Sensomotorik macht bei Störungen dieses Körpergefühls die Notwendigkeit einer Bewegungserziehung gerade im Elementarbereich sichtbar.

Körperschema

Körperschema oder die Raumlagebefindlichkeit des Körpers ist vollkommen unbewußt und ändert sich ständig. Im Gegensatz zum Reflex entwickelt das Körperschema den Lernvorgang eines Kindes, "willentlich eine Stellung beizubehalten, sich zu bewegen, zu krabbeln, aufzustehen, zu laufen und die Teile seines Skelettsystems so automatisch und unaufhörlich anzupassen, daß es nicht das Gleichgewicht verliert oder hinfällt, währens es gerade seine Körperhaltung verändern oder sich fortbewegen will". (Frostig 1973, 47)
Ist die Raumlagebefindlichkeit eines Kindes gestört, so hat es große Schwierigkeiten, das Gleichgewicht zu halten und koordinierte Bewegungen zu machen (Reinartz/Reinartz 1974).
Ein Indikator für diese Wahrnehmungsstörung ist, daß Kinder Körperteile nicht identifizieren und willentlich bewegen können.
Ein anderes Symptom ist die Unfähigkeit, räumliche Entfernungen richtig einzuschätzen, was sich mit einem Ballwurf zu dem betreffenden Kind leicht demonstrieren läßt. Kinder mit gestörtem Körperschema sind vielfach weder in der Lage, die voraussichtliche Flugbahn des Balles noch die Länge ihrer Arme bzw. die Entfernung der gemachten Schritte einigermaßen einzuschätzen.
Der geworfene Ball trifft entweder auf den Körper des Fängers oder er fällt weit vor dem Kind zu Boden.

Den gestörten Kindern müssen die Veränderungen und Anpassungsvorgänge ihres Körpers bewußtgemacht werden. Wesentliche För-

derungsmöglichkeiten bietet die Bewegungserziehung, die in späteren Kapiteln noch ausführlicher in gezielten Anleitungen angeboten werden soll.

Richtungsorientierung

Die Richtungsorientierung, die sich auf das Wissen von rechts und links im Raum bezieht, hängt immer auch mit Störungen des Körperschemas zusammen.

Manche Kinder können am eigenen Körper nicht zwischen links und rechts unterscheiden, was normalentwickelten Kindern zwischen vier und sechs Jahren möglich ist (Schenk-Danzinger 1973).

Es braucht nicht besonders darauf hingewiesen zu werden, daß auch die Richtungsorientierung abhängig ist von der Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes, den Übungsmöglichkeiten und den Förderbestrebungen der Bezugspersonen.

Kinder, die am eigenen Körper richtig zwischen den Seiten unterscheiden, sind oftmals nicht in der Lage, dieses Schema auf andere, ihnen gegenüberstehende Kinder zu übertragen; sie können nicht den linken Arm oder das rechte Bein des Spielkameraden zeigen. Minderung der Richtungsorientierung zeigt sich ferner in alltäglichen Spielsituationen in Form von Nichtbefolgung von Anweisungen bedingt durch fehlendes Verständnis. Die Kinder werden verwirrt, arbeitsunlustig und ziehen sich von den Spielkameraden zurück. Verfestigte Störungen der Rechts-Links-Orientierung sind vielfach in den ersten Schuljahren ein Grund für die Entstehung der Legasthenie.

6. Mimik und Gestik

Im Bereich der non-verbalen Kommunikation gilt als gesicherte Tatsache (Argyle 1972), daß verbale Interaktion der Unterstützung nicht-wortsprachlicher Kommunikation bedarf. Neben dem audio-vokalen Kanal bedient sich der Mensch zugleich des visuell-gestu-

ralen Kanals. Als Metakommunikation kann der Gesichtsausdruck wirken, dadurch, daß er modifiziert und kommentiert, was getan und gesagt wird. Kommunikation setzt folglich subtile Information und Kombination von Signalen auf beiden Kanälen voraus.
Der ausdrucksfähigste Teil des Körpers ist wohl das Gesicht, das beim Menschen speziell der Kommunikation dient und während einer Interaktion genau beobachtet wird. Schon Säuglinge haben ein angeborenes Interesse an Gesichtern, das sich bei den ersten spezifischen Reaktionen auf die Umwelt zeigt (Schenk-Danzinger 1973).
Das Gesicht des Kindes zeigt durch seine Mimik interpersonale Einstellungen an und unterstreicht damit Äußerungen wie Freude, Überraschung, Verwirrung, Trauer, Wut, Furcht, Ekel und Interesse.
Manche Emotionen werden beim Menschen in allen Kulturen gleich ausgedrückt und können auch bei Angehörigen fremder kultureller Gruppen sogleich erkannt werden. Selbst bei blinden Kindern tritt das Lächeln als Zeichen der Freude und das Weinen als Ausdruck des Kummers auf. Die Hände sind nach dem Gesicht der sichtbarste und ausdruckskräftigste Teil des Körpers, obwohl ihnen nicht soviel Aufmerksamkeit wie dem Gesicht geschenkt wird. Handbewegungen spielen in der non-verbalen Kommunikation eine andere Rolle als der Gesichtsausdruck. Sie dienen in der Hauptsache der Illustration und der Bereicherung von Äußerungen, wenn verbale Möglichkeiten nicht deutlich genug sind bzw. nicht verstanden werden.
Ekman und Friesen (1967, zit. nach Argyle 1972) sprachen von einer ikonischen Kodierung, d.h. Gesten ähneln dem, was sie wiedergeben. In der Taubstummensprache ersetzen Gesten Äußerungen; sie erhalten willkürliche Bedeutungen. Handbewegungen zeigen auch Gefühlszustände an, was oft unwillkürlich geschieht.

Die Entwicklung der Mimik und Gestik beim Kinde

Verhaltensforscher (z.B. Lorenz 1963 und Eibl-Eibelsfeldt 1973)

gaben den Hinweis, daß viele unserer Gebärden und Gesten aus angeborenen, instinkt-gesicherten Formen entstanden sind, die in Form von Ruf, Schrei und Gebärde als Kommunikationsmittel im Tierreich zu finden sind (Tinbergen 1956).
Im abgestimmten Zusammenwirken umfaßt die Gebärde das Spiel der Hände, des Kopfes, der Mimik und des Körpers (Strehle 1954).

Daß Kinder aller Völker gleiche Ausdrucksbewegungen für Angst, Freude, Schmerz, Zuwendung usw. haben, kann ein Beweis des angeborenen Ursprunges dieser Gebärden, der weiterhin durch die Tatsache gestützt wird, daß die aufgeführten Ausdrucksbewegungen auch bei taubblinden Kindern auftreten, die nie hören und sehen konnten (Arnold 1960).
Ohne gezielte Unterweisung treten im ersten Lebensjahr die Gebärden des Bittens, Zeigens, der Flucht und der Abwehr spontan auf (Schenk-Danzinger 1973).
Mit der Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Motorik lernt das Kind, einen Gesichtsausdruck noch genauer zu erfassen, und die Gesten der Erzieher und Spielkameraden werden kognitiv erfaßt und nachgeahmt.
Die Komplexität dieses Kommunikationssystems, das ohne Wahrnehmung und Sensomotorik nicht denkbar wäre, wird erst zu dem Zeitpunkt deutlich, wenn bei Kindern eine Störung im Bereich der Mimik und Gestik festgestellt wird.
Vergegenwärtigt man sich die täglich wiederkehrenden Spiel- und Umgangssituationen von Kindern im Elementarbereich, so wird recht schnell eine Störung oder Behinderung der sozialen Interaktion bei denjenigen erkannt, die sich der Mimik und Gestik nicht richtig bedienen können. Einmal geht es dabei um die rezeptive und zum anderen um die expressive Komponente der angeführten Kommunikationsform. Ein Kind kann mit anderen Altersgenossen nicht spielen, wenn es die Kommunikationsform der Mimik und Gestik, die im folgenden kurz aufgeführt werden soll, nicht versteht und sich ihrer auch nicht bedienen kann.

Der Gesichtsausdruck von Freude, Ablehnung, Überraschung wird nicht erkannt, was durch die fehlende Reaktion des Kindes erkannt wird. Diese Kinder sind nicht als gefühllos zu bezeichnen, sondern als w ahrnehmungsgestört. Aufforderungen in der Sprache der Gestik werden nicht begriffen. Etwa folgende Gebärden:
"Komme bitte her", Gehe fort", "Halt, stehenbleiben", "Nein, nein", "Laufe dorthin", "Pst, wir wollen ruhig sein", "Wir setzen uns alle hin", "Wir schleichen uns vorsichtig heran".

Besonders die Mimik kann Gefühle und Einstellungen widerspiegeln, die von wahrnehmungsgestörten Kindern einfach nicht erkannt werden. Vielfach können die Kinder Gebärden nachahmen, doch wissen sie um deren Bedeutung nicht (Kainz 1961; Heese 1957).
Bei dieser Kommunikationsstörung ist zu beobachten, daß die Kinder eigentlich wissen, was sie möchten, doch sie können die gedankliche Bewegung nicht auf ihr motorisches System übertragen.

7. Auffälligkeiten des Sozialverhaltens

Freud und Adler haben wohl als erste darauf hingewiesen, daß Verhaltensauffälligkeiten in Erfahrungen der frühen Kindheit ihren Anfang nehmen.
Die früheste Institution für den Aufbau vorbeugender Frühförderung bei Auffälligkeiten des sozialen Verhaltens ist im Elementarbereich der Kindergarten. Kinderkrippen sind nicht primär als pädagogisch anzusehen, und die Familie ist speziellen Einsichten und Erfordernissen bezüglich einer Verhaltensbeobachtung nur wenig zugänglich.

"Die Bedeutung früher Verhaltensprägung wird nicht ernst genug genommen. Im Gegensatz dazu motiviert der spätere Schulerfolg oder -mißerfolg die Eltern viel stärker zu speziellen pädagogischen Bemühungen und Konsultationen "(Speck 1975, 11).
Bei den Verhaltensauffälligkeiten handelt es sich nicht bloß um eine

augenblickliche Störung im körperlichen Befinden des Kindes oder um eine vorübergehende Mißstimmung, die durch eine momentane Situation ausgelöst wurde, sondern die Verhaltensauffälligkeit bezeichnet eine Störung, die sich über längere Zeit bemerkbar macht.

Eine Verhaltensstörung stellt also eine nicht angepaßte Reaktionsform dar, die sich beim Kind allmählich herausbildet und dann fixiert hat. Doch nicht jede festgehaltene Form des Verhaltens, die über den Rahmen üblicher Verhaltensstile hinausgeht, ist als Verhaltensstörung zu klassifizieren; besonders dann nicht, wenn das Verhalten dem Erzieher Unbequemlichkeiten bereitet oder ihn mehr als üblich beansprucht. Die Unzulänglichkeiten der Verhaltensweisen mit ihren Konsequenzen für das Kind selbst wie für die das Kind umgebende Gemeinschaft sind die Kriterien für eine Auffälligkeit. Gewöhnlich findet der Begriff Störung erst dann Verwendung, wenn das betreffende Verhalten ein Fehlverhalten darstellt, in dem Sinne, daß die soziale Anpassung erschwert oder das soziale Zusammenleben wesentlich beeinträchtigt wird (Wiesenhüter 1964, zit. nach Lückert 1964). Auffälligkeiten lassen sich grob in zwei Formen einteilen in

- Mängel an geeigneten Verhaltensweisen (Verwahrlosungserscheinungen) (Dührssen 1972) oder/und
- Inadäquate Verhaltensweisen (neurotische Fehlentwicklungen)

In erster Linie bestimmt die soziale Umgebung, was als adäquat bzw. inadäquat zu gelten hat. Es ist also kein objektives Kriterium, sondern das jeweilige normative System. Kanner zit. nach Shepherd (1973) betont in einer Diskussion über Verhaltensnormen, daß es kein absolutes Kriterium der Normalität für Verhaltensprobleme bei Kindern gebe. Als Konzept für auffälliges Verhalten ist Shepherd (1973) zu folgen, der meint, daß jedes Verhaltensitem, welches eine Häufigkeit oder Intensität aufweist, wie sie nur bei zehn Prozent oder weniger Kindern einer bestimmten Alters- oder Geschlechtsgruppe angegeben wurde, für diese Gruppe als auffällig gelten würde. Tritt es jedoch bei mehr als einem Zehntel der Kinder einer bestimmten

Gruppe auf, so kann es nicht mehr als Auffälligkeit angesehen werden.

Im folgenden soll zuerst eine Klassifikation von Verhaltensstörungen vorgenommen werden.

Klassifikation der Verhaltensstörungen: Ein besonders schwieriges Problem der psychologischen Diagnostik ist die Einteilung der Verhaltensstörungen. Einer Einteilungssystematik sollten grundlegende Gedanken der Ätiologie der Verhaltensprägungen vorausgehen. Speck (1975) beschränkt sich auf zwei Bedingungskategorien, die auch bei Lernstörungen Anwendung finden:

- Somatische Schädigungen (Hirnschaden) und
- Störungen auf der Basis interaktionaler Lernbedingungen.

Erziehungsinstitutionen im Elementarbereich sollten sich jedoch bei einer Frage nach der Genese primär von den Lernbedingungen (Einflüsse der Umwelt auf den Sozialisationsprozeß) eines Kindes leiten lassen, da Kinder mit einer Hirnschädigung in der Regel nicht im normalen Kindergarten anzutreffen sind, da sie hier nicht behinderungsspezifisch gefördert werden können.
Der zweiten Bedingungskategorie Specks folgend, entstehen Störungen des sozialen Verhaltens nach den gleichen lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten, nach denen Verhalten überhaupt gelernt oder verlernt wird.

Da in der Psychologie zur Zeit kein zufriedenstellendes Persönlichkeitsmodell zur Verfügung steht (v. Bracken 1953), scheint es sinnvoll, auf eine mehr äußerlich orientierte Gliederung des Fehlverhaltens von Graefe (1956) hinzuweisen, der die Gesamtheit der Auffälligkeiten in vier Gruppen zusammenfaßt:

a) Störungen im Bereich der Körpersphäre
b) Abnorme Gewohnheiten

c) Störungen des Selbstwertgefühls und soziale Störungen
d) Störungen im Spiel- und Leistungsbereich

Graefe (1956) zählt sehr viele Symptome der einzelnen Gruppen auf, doch sollen im Rahmen dieser Arbeit nur die Erscheinungsformen berücksichtigt werden, die den Elementarbereich betreffen. Störungssymptome wie z. B. Schulschwänzen, Betrügereien, Diebstähle, Schulversagen u. a. werden hier bewußt ausgeklammert, weil sie mehr in den Tätigkeitsbereich der Schule fallen.

Zu a) Störungen im Bereich der Körpersphäre

Einnässen
Eine Störung in der Reinlichkeitserziehung liegt vor, wenn ein Kind nach Vollendung des dritten Lebensjahres noch oder wieder einnäßt. Die Ausreifung der verantwortlichen Nervenbahnen ist mit zwei Jahren soweit fortgeschritten, daß dem Kind die Beherrschung der Schließmuskulatur von Blase und Darm gelingt (Harnack 1958). Schwidder (1951) stellte fest, daß ein hoher Prozentsatz einnässender Kinder bereits in der Säuglingsphase eine Störung der Mutter-Kind-Beziehung aufweist. In labilem Zustand werden die Kinder mit den Sauberkeitsanforderungen konfrontiert, die jedoch nur dann erfüllt werden, wenn das Kind in einer ausreichend befriedigenden Gefühlslage ist. Auch Lempp (1967) mißt den exogen-psychischen Faktoren bei der Entwicklung der Enuresis größere Bedeutung bei als der erblich-konstitutionellen oder exogen-organischen Faktoren.

Motorische Unruhe
Motorisch unruhige Kinder können nicht still auf dem Platz sitzen, sie laufen im Zimmer herum, fassen alles an und sind froh, wenn sie viel in Bewegung sein können. Den Störungen ist mit Ablenkung und durch Anregung zu sinnvollem Spiel nicht beizukommen. Kinder mit normalem Antriebsüberschuß finden nach genügendem Auslauf

zu einem ruhigen Verhalten zurück, doch ist eine allgemeine motorische Unruhe, die das ganze Wesen des Kindes beherrscht, in der es sich erschöpft, ohne befriedigt zu werden, als Störung zu bezeichnen.
Mütter von motorisch unruhigen Kindern sind sich meistens nicht bewußt, daß sie selbst Nervosität und Unruhe ausstrahlen.
"Das Maß an Selbstbeherrschung, das von dem motorisch lebhaften oder motorisch unruhigen Kind gefordert wird, ist im allgemeinen wesentlich größer als das, was die Mütter sich selbst abverlangen oder zu leisten in der Lage sind" (Dührssen 1972, 279). Solche Mütter überschütten ihre Kinder mit Vorwürfen und Ermahnungen und nehmen ihnen jede Möglichkeit, zu sich selbst zu kommen. Gegenüber dieser Überkontrolle der Aktivität schafft sich das Kind in einer Vielzahl von ziellosen Handlungen und Bewegungen eine Entlastung.

Zu b) Abnorme Gewohnheiten

Daumenlutschen
Etwa bis zum vierten Lebensjahr ist Daumenlutschen noch ein normales Vorkommnis, das dem Kind subjektives Befriedigungsgefühl verschafft. In späteren Phasen der Entwicklung ist das Daumen- oder Fingerlutschen als Regressionserscheinung aufzufassen oder als Ausdruck eines Mangelerlebnisses. Daumenlutschende Kinder sind unbefriedigte Kinder, die nach Hautwärme, Zärtlichkeit und Körperkontakt verlangen (Dührssen 1972).
Weil das Kind auf seinen eigenen Körper zurückgreift, um sich die lustvolle Empfindung des Saugens zu verschaffen, ist Daumenlutschen als Ersatzbefriedigung zu bezeichnen. Die Bedürfnisspannungen dieser Kinder sind besonders intensiv. Je enttäuschender die reale Umwelt für das Kind ist, um so hartnäckiger wird das Symptom beibehalten.

Nägelbeißen

Beim Nägelkauen reagieren Kinder aufgestaute Erregungen ab. Nägelkauende Kinder sind oft in einer kritischen Entwicklungsphase, meist im dritten bis vierten Lebensjahr, in ihrer motorisch aggressiven Expansion behindert worden, was für das Kind hohe Affektstauungen mit sich bringt (Dührssen 1972). Nägelbeißen ist dann als Durchbruchshandlung anzusehen, in der sich die ungelösten Spannungen einen Ausdruck verschaffen.

Rocking

Schaukelbewegungen oder Rocking der Kinder deuten auch auf ungelöste Spannungen im Bereich körperlicher Bedürfnisse hin. Das Kind bewegt seinen Kopf oder auch seinen ganzen Körper rhythmisch hin und her und reagiert in dieser energieverzehrenden Bewegung seine Verlassenheitsgefühle ab.

Zu c) Störungen des Selbstwertgefühls und soziale Störungen

Gehemmtheit, Ängstlichkeit, aggressives Verhalten, Kontaktschwäche und Unselbständigkeit.

Bei diesem Komplex handelt es sich nach Dührssen (1972) um soziale Störungen des Kindes gegenüber der Außenwelt. Das Kleinkind kann mit seinem begrenzten Verstand in viele Zusammenhänge noch nicht eindringen, und deshalb erscheint ihm die Welt unheimlich und unbegreiflich. Diesem Gefühl der Minderwertigkeit können dann Ängstlichkeit und Gehemmtheit folgen. Solche Symptome entstehen aus dem Gefühl der Verlassenheit, eine geliebte Bezugsperson mit ihrer Zuwendung und ihrem Schutz entbehren zu müssen. Hinzu kommt der Erziehungsdruck gegen aggressive Regungen beim Kind, der oft übermäßig starke Gewissensängste aufkommen läßt, die das Kind beunruhigen, belasten und hemmen können.

Kontaktschwäche bezieht sich auf die Unfähigkeit der Aufnahme nor-

maler Beziehungen zu anderen Kindern. Kontaktgestörte Kinder stehen immer außerhalb des Spielgeschehens. Sie bleiben isoliert und finden keine Beachtung. Einerseits werden sie zum Außenseiter gemacht, andererseits flüchten sie selbst in diese Rolle. Eine Verfügbarkeit adäquater sozialer Verhaltensmuster setzt positive Erfahrungen in entsprechenden Situationen voraus. Das kontaktgestörte Kind befindet sich in einer ambivalenten Lage, denn es hat ein übergroßes Kontaktbedürfnis und fürchtet sich doch vor der Aufnahme von Kontaktbeziehungen aufgrund von Mißerfolgserwartungen. In dieser Konfliktlage erhöhen sich die innerpsychischen Spannungen, was sich auf den Leistungsbereich beeinträchtigend auswirkt.

Zu d) Störungen im Spiel- und Leistungsbereich

Konzentrationsstörungen

Mit vier bis fünf Jahren ist ein Kind normalerweise in der Lage, im Spiel eine Zielvorstellung zu entwickeln. Das Kind ist fähig, sein Spiel nach einem Plan zu ordnen und das Ergebnis in Gedanken vorwegzunehmen (Piaget 1969). Im Umgang mit Material haben Kinder, die nicht richtig spielen können, keine Ausdauer und keine Zielvorstellung. Sie sind oberflächlich, fahrig und lassen sich nur kurzfristig anregen und wenden sich immer wieder neuen Reizen zu. Der Spannungsbogen dieser Kinder ist gering, und sie geben beim kleinsten Mißerfolgserlebnis sofort wieder auf. Dührssen (1972, 83) spricht von "intentionalen Lücken", die ein Kind unempfänglich machen für den Anreiz der Spielangebote.

Eine tiefliegende Unsicherheit läßt die Kinder zu allem greifen, was in ihrer Reichweite ist, und doch haben sie keine Beziehung zu den gewählten Gegenständen.

Einengende Haltung der Erzieher, die oft schon die frühesten Impulse nach aktiver Eroberung der Umwelt drosseln, schädigen im Kind die Bereitschaft, probierend an die Dinge heranzugehen. Eine stän-

dig kritisierende Erziehungshaltung legt möglicherweise die für eine spätere Arbeitshaltung grundlegenden Impulse lahm (Oerter 1970).
Das echte Konzentrationsvermögen, das von der Neugier unterschieden werden sollte, ist ein Ergebnis langdauernder Übung.
Das konzentrationsschwache Kind besitzt in der Regel eine verminderte Steuerungsfähigkeit.
Bei der Hilfe für konzentrationsschwache Kinder sollte beachtet werden, daß Konzentrationsleistungen in der Regel auf der Grundlage spontaner Interessen und Neigungen reifen und erst allmählich mit fortschreitender Persönlichkeitsentwicklung auch weitere Bereiche mit einschließen (Guilford 1966).

Zusammenfassend ist zu sagen, daß ein so komplexes Geschehen wie Verhaltensstörungen sicher nicht ausschließlich durch spezielle Therapien veränderbar ist. Die Bedingungen einer Verunsicherung, Vernachlässigung und Fehlerziehung eines Kindes müssen abgebaut werden. "Jede nennenswerte, dauerhafte Veränderung in der Entwicklung eines Kindes (kann) nur durch eine nennenswerte, dauerhafte Veränderung der Umwelt und des Verhaltens der Personen erreicht werden, die tagtäglich in engem Kontakt mit dem Kinde stehen" (Bronfenbrenner zitiert nach Speck 1975, 16).

Verhaltensstörungen sind im Elementarbereich zwar nicht ohne weiteres erkennbar, doch bietet der Kindergarten z. B. aufgrund der kontinuierlichen und zeitlichen Zusammenarbeit mit Kindern eine wesentliche Möglichkeit der Beobachtung/Erkennung selbst geringster Verhaltensdifferenzen.

IV. Verbale Kommunikation und ihre Störungen

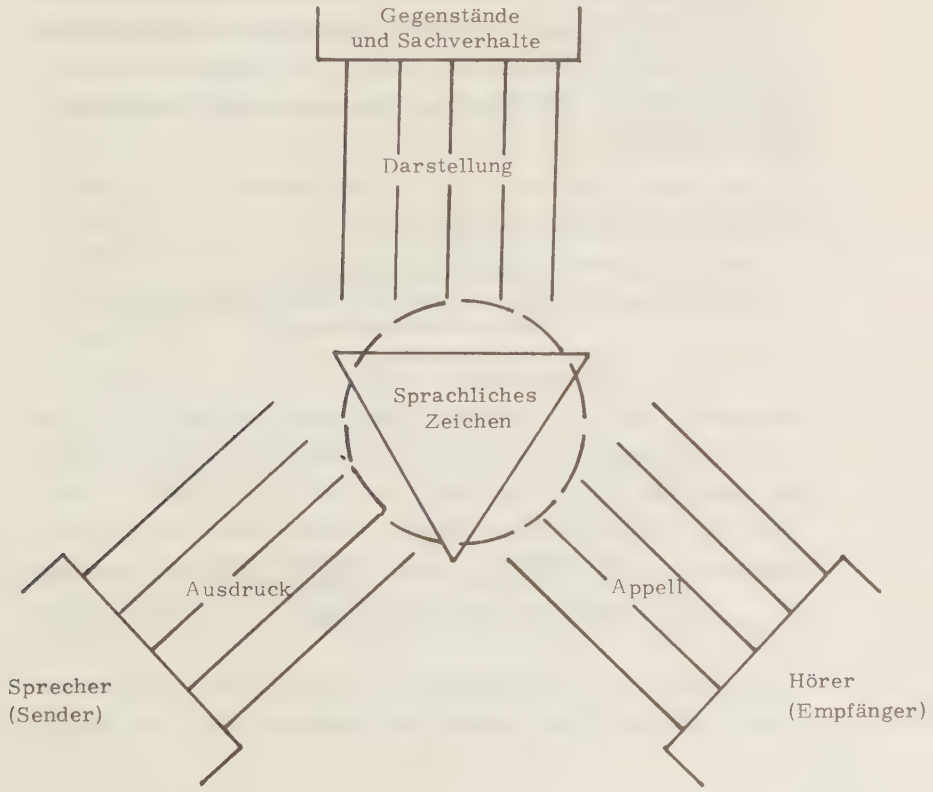
1. Sprache als Kommunikationsmittel

Die körperlich-seelisch-geistigen Voraussetzungen, Sprache als eine überaus komplexe geistige Leistung auszubilden und sich ihrer funktionell zu bedienen, sind dem Menschen artspezifisch angeboren. Sprache ist eine wesentliche Grundlage, der Kommunikation mit anderen, und "das Vermögen, zu sprechen, zeichnet den Menschen zum Menschen aus" (Heidegger 1960, 241).
Als "weltoffenes"Wesen unterhält der Mensch in einer nur ihm eigentümlichen Weise Beziehungen zur Welt, die er durch Kommunikation erfährt und gestaltet. Der kommunikationsbereite Mensch distanziert sich seelisch-geistig mit Hilfe der Sprache und durch die Sprache von der erdrückenden Reizfülle des sinnenhaft Wahrgenommenen und befreit sich aus der Situationsgebundenheit des Hier und Jetzt. Durch sprachliche Kommunikation nimmt er teil an der Welt und an den sozialen Interaktionen. Kraft der Sprache von der unmittelbaren Anschauung entbunden, ist es den Mitgliedern einer Gemeinschaft möglich, Erfahrungen und Gedanken über nicht Gegenwärtiges und über nicht Gegenständliches auszutauschen (vgl. Flehinghaus 1972).

2. Die Funktion der Sprache

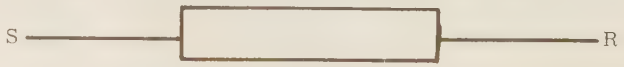
Mit Hilfe der Sprache als Werkzeug, bewältigt und löst der Mensch die natürlichen Spannungen, die notwendig zwischen seiner Spontaneität und den vorgefundenen Umweltreizen bestehen. Darüber hinaus sichert ihm die Sprache als kommunikatives Medium die Verbindung mit der sozialen Welt seiner Sprachgemeinschaft.
Für Platon ist Sprache das Werkzeug, ein Organum, mit dem einer dem anderen etwas über Dinge mitteilen kann. In seinem Organon-

Modell stellt Bühler (1934) das Phänomen Sprache durch ein Dreieck modellhaft dar. das die drei Funktionen der Sprache graphisch veranschaulicht, nämlich Darstellung, Ausdruck und Appell.
Die Sprachzeichen sind demnach Darstellung (Symbol) in ihrer Beziehung zu Gegenständen und Sachverhalten, die sie darstellen; sie sind gleichfalls Ausdruck (Symptom) in ihrer Abhängigkeit vom Sender, dessen innerer Zustand ausgedrückt wird.
Kraft ihres Appells sind die Sprachzeichen auch Signal für den Empfänger, dessen inneres und äußeres Verhalten dadurch gesteuert werden soll.
Sprache wird somit aufgefaßt als ein Ereignis, das sich zwischen einem Sprecher und Hörer (Sender und Empfänger) vollzieht.

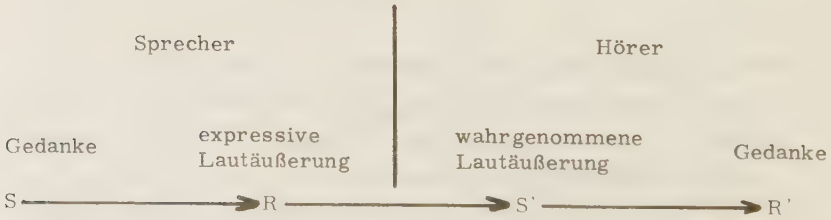


Eine bemerkenswerte Weiterentwicklung erfährt die Bühlersche Zeichentheorie bei Hörmann (1970), der das Sprachereignis in seiner Verflochtenheit mit den beiden am Dialog beteiligten Partnern sieht, dem Sprecher und dem Hörer. Die sprachliche Kette beginnt damit, daß beim Sprecher ein Gedanke oder eine Wahrnehmung in eine Lautäußerung übersetzt und diese Lautäußerung übermittelt wird. Beim Hörer kommt es zu einer Rückübersetzung, die bei ihm zu einem Gedanken oder zu einem Verhalten führt.
Legt man diesem Ereignis das Schema von Reiz und Reaktion (Stimulus (S) - Response (R)) zugrunde, so ist der ursprüngliche Gedanke der Reiz, der zur Reaktion Lautäußerung führt. Für den Hörer ist diese wahrgenommene Lautäußerung wiederum Reiz, der zu der Reaktion Gedanke oder Verhaltensweise führt. Aufgrund der Tatsache, daß das Sprachereignis in der sozialen Interaktion sowohl einen Reiz darstellt als auch eine sprachliche oder nichtsprachliche Reaktion auslöst, wird das Sprachereignis zum wichtigsten Bindeglied zwischen den Lebensäußerungen des einen und des anderen Kommunikators.

Einfaches und erweitertes S-R-Modell



Organismus



Bei dieser verbalen Interaktion kennzeichnet Hörmann (1970) drei sprachliche Funktionsbereiche:

Sprache als Kontaktlaut,
Sprache als gefühlsbeladener Aus- und Zuruf und
Sprache als Serie informationshaltiger Zeichen.

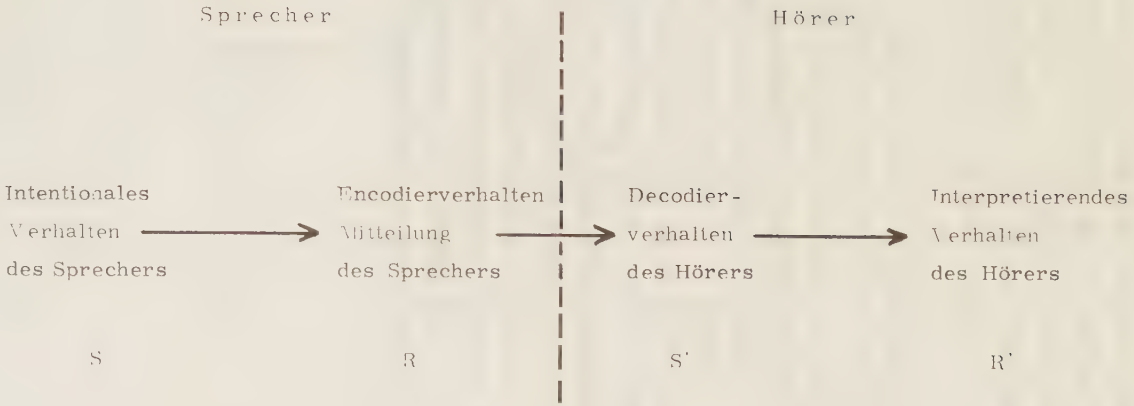
Um lediglich einen sozialen Zusammenhang herzustellen, bedienen sich die Menschen der voll ausgebildeten Sprache als Kontaktlaut, indem sie z. B. Konversation betreiben, also reden, weil es unhöflich wäre, zu schweigen.
Dort, wo das Sprachgeschehen emotionsbeladener Ausruf oder Zuruf ist, wird der Zusammenhang von Sprache und Verhalten noch deutlicher als beim Kontaktlaut.
Wenn ein Mensch um Hilfe ruft oder dem Partner einen Warnruf zusendet, ist das Sprachgeschehen die Fortsetzung des Verhaltens mit anderen Mitteln, nämlich mit dem Medium der Lautsprache.
War es beim Kontaktlaut noch ungerichtetes Streben nach sozialem Kontakt, so drücken sich nun durch den Ausruf oder Zuruf Gefühlszustand und Verhaltensabsicht des Sprechers aus. Sprache verknüpft in dieser Situation folglich die nichtsprachliche Verhaltenskette des Sprechers mit der nichtsprachlichen Verhaltenskette des Hörers. Dadurch wird der Zeichencharakter des sprachlichen Ereignisses evident.
In Abhebung von nichtsprachlichen Verhaltensmustern ist die entscheidende und unterscheidende Funktion im verbalen Kommunikationsprozeß die Anwendung von Zeichen bei der Vermittlung zwischen den jeweils individuellen Äußerungen der Interaktionspartner. Nicht nur Gebärden, sondern vornehmlich die Lautsequenzen sind die wesentlichen Zeichen, die in den unmittelbaren Sozialbeziehungen von Angesicht zu Angesicht Informationsträger sind.

Aus dieser Sichtweise stellt sich uns Sprache als ein System von Zeichen dar, die sich selbst nicht meinen. Das Zeichen ist ursprüng-

lich bedeutungslos; es weist auf etwas hin, was es selbst nicht ist. Den Charakter des Zeichens, seine Bedeutung, erfährt der Mensch erst durch einen Lernprozeß. Ein Zeichen ist also immer nur Zeichen für einen ganz bestimmten Organismus, der wiederum ganz bestimmte Erfahrungen damit gemacht hat. Der Glockenton hat für den Pawlowschen Hund eine bestimmte Bedeutung, der nichtdressierte Hund reagiert nicht darauf (vgl. Pawlow 1953/55).
Sprache als Serie informationshaltiger Zeichen basiert darauf, daß ein sprachliches Ereignis Bedeutung hat. Bedeutung ergibt sich einerseits aus dem Bezug zwischen Zeichen und Bezeichnetem, andererseits jedoch auch aus dem Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Zeichen des Sprechers und dem Verhalten des Hörers. Wenn die Bedeutung demgemäß ein Zusammenhang zwischen Sprachäußerung, Situation und Verhalten ist, so gestaltet sich Sprachereignis im Sinne der linguistischen Kommunikationsmodelle als ein Verschlüsselungs- und Entschlüsselungsprozeß, durchgeführt von individuellen Kommunikatoren (vgl. Osgood zit. nach Oerter 1970, 462).

Im Sinne von Encodieren und Decodieren setzt sich ein Sprachereignis aus Übersetzungsvorgängen in die Sprache und aus der Sprache zusammen (s. Modell nach Hörmann 1970; folgende Seite 89).
Speziell die Psycholinguistik stellt sich die Frage, "wie der Mensch die Sprache als Bedeutungsträger benutzt und wie er die Fähigkeiten zum Vollzug symbolischer Prozesse erwirbt" (Oerter 1970, 462). Dabei ist es entscheidend, daß im Rahmen des dialogischen Geschehens die Kommunikatoren über einen gemeinschaftlichen Zeichenfundus verfügen.

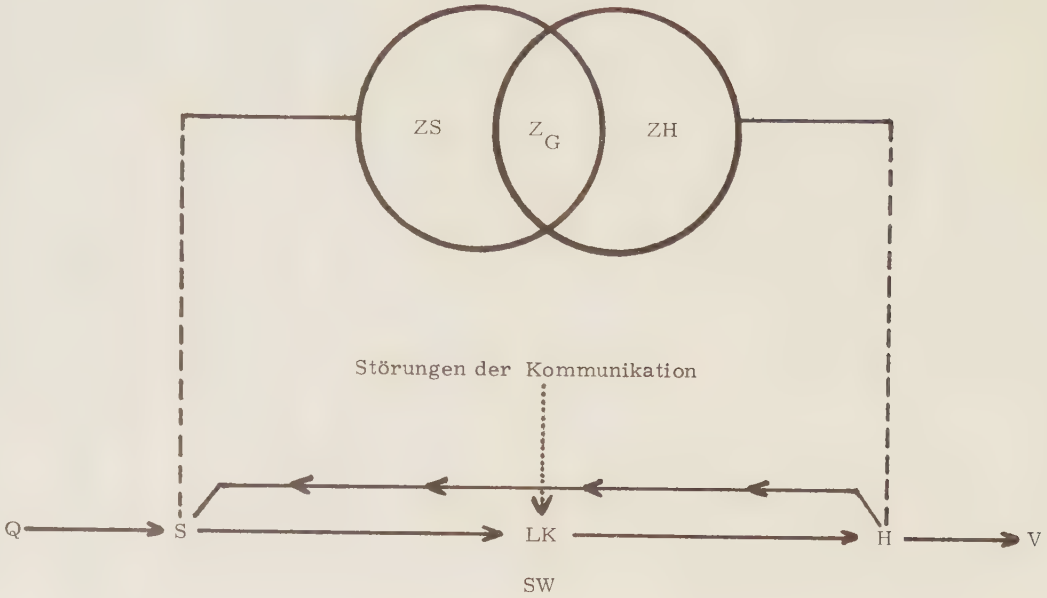
Kommunikationsmodell nach Hörmann (1970)



Besonders deutlich im Zusammenhang mit dem Sprachcode zeigt das folgende Kommunikationsmodell die Notwendigkeit eines gemeinsamen Zeichenvorrates, ohne den eine Decodierung vom Hörer aus nicht vorgenommen werden kann. (s. Modell Seite 91)
Q ist die Informationsquelle des menschlichen Gehirns, das dem Sprecher S die erforderlichen Informationen liefert.

Mittels der Schallwellen SW sendet der Sprecher eine Lautkette LK zum Hörer H, der die Nachricht aufnimmt und sie verarbeitet. V. Hörer und Sprecher benötigen jedoch zum En- bzw. Decodieren, zum Ver- bzw. Entschlüsseln, mindestens einen teilidentischen Code Z_G. Im Idealfall stimmen die Zeichenvorräte vom Sprecher ZS und Hörer ZH überein. Auf den Kanal der Schallwellen SW können grundsätzlich Störungen einwirken, deren Ursachen entweder beim Sprecher oder beim Hörer liegen können.
Durch die zweite Verbindungslinie zwischen Sprecher und Hörer ist angedeutet, daß bei der Übermittlung von Nachrichten (beim Menschen = sprachliche Kommunikation) eine kontinuierliche Reversibilität in der Signalrichtung besteht. Die Konstituenten sind also umkehrbar: der Sprecher ist jederzeit auch Hörer, und der Hörer kann jederzeit zum Sprecher werden.

Kommunikationsmodell in Anlehnung an Becker/Sovak (1975)



3. Störungen der verbalen Kommunikation

Nach dem aufgezeigten Modell sprachlicher Kommunikation ist jede verbale Aktion ein gut aufeinander abgestimmtes Zusammenspiel, dessen einzelne Prozesse (Rezeption, Integration und Expression) durch vielfältige, innere und äußere Störfaktoren beeinträchtigt werden können (vgl. Knura 1974). Verbale Kommunikationsfähigkeit setzt einen leistungsfähigen Sende- und Empfangsapparat voraus. Das heißt, daß der Sender die organischen Grundlagen für das Sprechen und der Empfänger den Wahrnehmungsapparat (Sinne) und das Wissen um die Bedeutung der Signale besitzen muß.
Das Ausmaß einer verbalen Kommunikationsstörung "hängt von der jeweiligen Bündeling der beteiligten Störfaktoren ab, unter denen das Kommunikationsgeschehen abläuft, d.h., es richtet sich danach, welche Teile des Regelsystems in welcher Stärke in ihrer Funktion ausfallen oder behindert sind, wie die gesellschaftliche Umwelt darauf reagiert und wie der Betroffene die Reaktion der Umwelt zu empfinden gelernt hat" (Knura 1974, 108). Eine Kommunikationsstörung erweist sich dementsprechend als mehrdimensional. Der Kommunikationszusammenhang zwischen Hörer und Sprecher geht unbeabsichtigt infolge falscher Reaktionen der Beteiligten verloren und bringt für den einen oder für beide negative Lernerfahrungen mit sich (vgl. Knura 1974).
Ein wesentlicher Faktor für eine ungestörte Kommunikation zwischen den Interaktionspartnern ist deren normale Sprachentwicklung, die im folgenden kurz aufgezeigt werden soll.

4. Der Spracherwerb des Kindes

In den frühen Forschungen zur Sprachentwicklung des Kindes (Binet, Gesell, Pawlow, C. u. W. Stern, Watson u.a.) beobachtete und registrierte man alle Äußerungen des Kindes von der Lallphase bis

zur Beherrschung grammatikalischen Regelwerks als quantitatives Wachstum in Relation zur Erwachsenensprache.
Arnold (1960, 79/80) gibt folgende deskriptive Darstellung der Sprachentwicklung:

"Globale Zeichengebung und Tonsprache der Reflexschreie — 1. Monat
Strukturierte Laute des Lallens — 2. Monat
Beginnendes Sprachverständnis — 8. bis 9. Monat
Assoziation der sprachlichen Vorstufen — 8. bis 10. Monat
Kindersprache mit intentionaler Kundgabe und Echolalie — 9. bis 12. Monat
Entstehung des Symbolbewußtseins — 13. bis 15. Monat
Einwortsätze — 13. bis 18. Monat
Zweiwortsätze und Wortaggregate — 18. bis 24. Monat
Geformte Mehrwortsätze — im 3. Jahr
Satzentwicklung und Vollzug des Spracherwerbs — im 4. Jahr"

Diese Zeitwerte sind nicht als festumgrenzte Stufen zu sehen, sondern haben fließende Übergänge.
Das Kind wird gemäß seiner Anlagen als potentieller Sprecher in eine Welt von Sprechenden hineingeboren. Der Säugling äußert schon in den ersten Wochen Laute und reagiert auf die Stimme der Bezugspersonen. Von Anfang an, noch bevor die Lautäußerungen des Kleinkindes eine genaue Bedeutung haben, dient diese Äußerung schon demselben Ziel wie die voll entwickelte Sprache: Sie erfüllt die Steuerungs- und Abstimmungsfunktion zwischen den Lebensvollzügen zweier Menschen. In der bestimmten Situation, in der eine Lautäußerung geschieht, kann zum Beispiel die Mutter erkennen, welchen Zweck das Kind mit diesem noch unvollkommenen Werkzeug verfolgt.
Die voll entwickelte Sprache tritt folglich nicht irgendwann als etwas Neues zum übrigen Verhalten des Kindes hinzu, sondern sie

entfaltet sich und wird allmählich deutlicher und wichtiger. Zunächst ist die Sprache noch mehr auf die Stützung durch das situative Verhalten angewiesen, doch später stehen die Vollständigkeit und Ausgeformtheit der Sprache in reziproker Relation zur gegebenen Stützung der verbalen Kommunikation durch die Situation.

Etwa im vierten Lebensjahr tut das Kind den entscheidenden Schritt: Die voll entwickelte Sprache erlaubt ein Heraustreten aus der festen Verhaltenskette von Reiz und Reaktion. "Jetzt kann die Gegenwart überschritten werden. Wer Sprache hat, kann Vergangenheit und Zukunft sehen. Ein Ereignis kann gewünscht, eine Tat geplant, ein Erlebnis erinnert und erzählt werden. Sprache macht formulierte Darstellung und damit verfügbares Wissen möglich" (Hörmann 1970, 68).

Über die deskriptiven Forschungen zur kindlichen Sprachentwicklung gehen die Vertreter der Psycholinguistik hinaus und betonen als Bedingungen für die Sprachentwicklung das Zusammenwirken ererbter und umweltbedingter Faktoren und beschäftigen sich vor allem mit dem Sprachverhalten aus linguistischer und psychologischer Sicht. Zwar ist Spracherwerb ein individueller Vorgang auf der Grundlage einer generellen angeborenen Fähigkeit, Sprache zu erlernen, doch sind Ausprägung und Tempo der Sprachentwicklung im besonderen von den Sprachbedingungen der Umgebung, in der das Kind aufwächst, abhängig. Neben der Bedeutung der Umweltfaktoren als wichtige Einflußgrößen auf den Verlauf der Sprachentwicklung darf die unbehinderte Ausbildung der auditiv-visuellen und der motorischen Entwicklung sowie der psychomotorischen Reifung (Sensomotorik im Sinne Piagets) und der intellektuellen Entwicklung nicht außer acht gelassen werden.

5. Klassifikation der verbalen Kommunikationsstörungen

Die Bedingungen für die Entwicklung von verbalen Kommunikationsstörungen hängen einerseits von den körperlich-seelischen Störungen und andererseits von den sozialen Störfaktoren der Kommunikation ab. Zu den wesentlichen biologischen Voraussetzungen für eine normale Kommunikation gehört die Leistungsfähigkeit des Sende- und Empfangsapparates, die allerdings durch anregungsarmes oder überforderndes Milieu in ihrer Funktion gehemmt werden können. Die sozialen Störfaktoren bedingen eine gravierende Beeinträchtigung des Sozialisationsprozesses aufgrund einer zu geringen Zuwendung an das Kind, die von Spitz (1957) ausführlich beschrieben worden ist.

Man spricht von einer Kommunikationsstörung, wenn sich beim Kind innerhalb seiner soziokulturellen Integration und Persönlichkeitsentfaltung (Sozialisation) eine Störung bemerkbar macht.

Die soziale Interaktion zwischen dem Kind und den Mitgliedern seiner Familie vollzieht sich als ein ständiger dynamischer Prozeß unter Verwendung der Sprache, deren spezielle Störung dann mit dem Begriff "verbale Kommunikationsstörung" bezeichnet wird. Die Termini Sprachstörung, Sprachbeeinträchtigung, Sprachauffälligkeit, Sprachhemmung usw. umfassen in ihren Bedeutungsfeldern nur bestimmte Aspekte behinderter Sprache und sollen aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des Problembereiches mit dem Oberbegriff Sprachbehinderung eingegrenzt werden.

"Sprachbehinderte sind solche Personen, die vorübergehend oder dauernd in unterschiedlichem Ausmaß unfähig sind, die allgemeine Umgangssprache in Laut und Schrift altersüblich aufzunehmen, zu verarbeiten und zu äußern und die deshalb in ihrer Persönlichkeits- und Sozialentwicklung sowie ihrer seelisch-geistigen und körperlichen Leistungsfähigkeit gefährdet oder beeinträchtigt sind.

Die Unfähigkeit kann sich auf eine, mehrere oder alle sprachlichen Teilfunktionen erstrecken. Innerhalb der Sonderpädagogik wird der

Begriff "Sprachbehinderte" konventionell nur auf solche Personen angewandt, die dominant sprachbehindert sind, d.h. deren Sprachstörung nicht als Folge beispielsweise einer Hör- oder Intelligenzschädigung zu sehen ist" (Knura 1974, 105).

Verbale Kommunikationsstörungen bzw. Sprachbehinderungen können verschiedene Ursachen haben, d.h. entweder organisch, psychogen oder milieubedingt sein. Eine Klassifikation der Sprachbehinderungen ist folglich unter verschiedenen Gesichtspunkten möglich.

- Sprachbehinderungen lassen sich nach ätiologischen Aspekten differenzieren, sie können endogen, exogen, somatisch, psychisch, organisch und funktionell bedingt sein.
- Jussen (1968) unterscheidet nach Struktur und Wesen der Sprache vier Gruppen von Störungen, die das Sprachvermögen, die Sprachfähigkeit, die Sprachgestaltung und den Sprachverlust betreffen.
- Flehinghaus (1975) differenziert nach Sprache und Sprechen, die in der Sprachwirklichkeit zwar unterscheidbar, jedoch in der Sprachgesamtheit (im Sinne des Sprechens als phonetische Realisierung von Sprache) nicht zu trennen sind.
- Weiterhin können Sprachbehinderungen nach dem Zeitpunkt ihrer Entstehung eingeteilt werden. Es können nämlich Störungen bereits während der Sprachentwicklung oder erst nach dem Spracherwerb auftreten.
- Knura (1974, 109) klassifiziert auf dem Hintergrund des Kommunikationsmodells von Becker/Sovak (1975) und will mit dieser Einteilung erreichen, "die möglichen Funktionsausfälle und Störbereiche zu verdeutlichen, die damit verbundenen Auswirkungen für den Betroffenen aufzuzeigen (und) die notwendigen behinderungsspezifischen Rehabilitationsmaßnahmen auf dem Sektor der Sprachbehindertenpädagogik abzuleiten".

Da sich die vorliegende Arbeit vornehmlich mit dem Elementarbereich befaßt, soll die Klassifikation der verbalen Kommunikationsstörungen bzw. Sprachbehinderungen nach den häufigsten Störungen im Vorschulalter vorgenommen werden, die sich im folgenden darstellen.

- Verzögerte Sprachentwicklung (Hörstummheit)
- Stammeln
- Dysgrammatismus
- Näsenln
- Stottern
- Poltern
- Psychogene Störungen (Mutismus)
- Stimmstörungen

Bei der Beschreibung der einzelnen Sprachbehinderungen wird differenziert nach:

- Name, Definition,
- Erscheinungsbild (Symptomatik),
- mögliche Ursachen und
- Prognose.

Verzögerte Sprachentwicklung

Eine Verzögerung der Sprachentwicklung liegt dann vor, wenn bei normaler Intelligenz und Hörfähigkeit eines Kindes die altersübliche Sprachentfaltung bis zum vollendeten 3. Lebensjahr ausbleibt.

Eltern und Erzieher sprachentwicklungsverzögerter Kinder stellen fest, daß das Kind undeutlicher, weniger und in wenig vollständig gebildeten Sätzen spricht als gleichaltrige Kinder.

Die Leitsymptome dieser Retardierung der Sprache sind geringer Wortschatz, Dysgrammatismus, Stammeln, Begriffsarmut, geringe Musikalität usw. Häufig ist bei diesen Kindern eine allgemeine Rückständigkeit im psychomotorischen Bereich festzustellen. Der Sprachverständnis ist oft erheblich besser als die expressive Sprachgestaltung.

Da die Sprachentwicklung eines Kindes entscheidend von den Umwelteinflüssen abhängig ist, sind aus dieser Sicht die Ursachen der sprachlichen Retardierung in zu geringem sprachlichen Kontakt, ungünstigem Sprachvorbild und auch sprachlicher Überforderung (z. B. Mehrsprachigkeit) zu sehen. Im Vergleich zu den genannten paratypischen Faktoren zählen zu den genotypischen Ursachen allgemeine Sprachschwäche, sprechmotorische Ungeschicklichkeit, Defekte peripherer Sprechorgane (z. B. Lippen-Kiefer-Gaumenspalte), Stoffwechselstörungen, Hörstörungen, Sehschwächen und Retardierungen im Bereich der allgemeinen körperlich-seelisch-geistigen Entwicklung.

Hörstummheit als höchster Grad verzögerter Sprachentwicklung ist dann festzustellen, wenn normal hörende und nicht schwachsinnige Kinder fast kein Wort reden, sondern nur gestikulieren und gebärden.
Bei frühzeitiger und längerer systematischer Sprachförderung durch den Fachpädagogen ist die Prognose bei verzögerter Sprachentwicklung relativ günstig.

Stammeln

Beim Stammeln (Dyslalie) handelt es sich um die Unfähigkeit, bestimmte Laute oder Lautverbindungen der Sprechnorm gemäß zu bilden.
Die Kinder fallen dadurch auf, daß sie die Laute falsch bilden, fehlen

lassen oder durch andere ersetzen. Lange und schwierige Wörter vereinfachen stammelnde Kinder oft bis zur Unkenntlichkeit. Besonders häufig wird der S-Laut falsch gebildet, indem das Kind z. B. die Zunge zwischen die oberen und unteren Schneidezähne schiebt (Lispeln). Artikulatorische Schwierigkeiten bei den nicht so leicht zu bildenden Konsonanten und deren Verbindungen sind im Verlauf des Spracherwerbs vorübergehend bei allen Kindern zu beobachten. Bis etwa zum 4. Lebensjahr sind die Stammelfehler bei den Lauten bzw. den Lautverbindungen s, sch, k, g, r, str, schw, kl usw. noch als normal anzusehen und werden als physiologisches Stammeln bezeichnet.
Etwa nach dem 5. Lebensjahr spricht man von partiellem Stammeln, wenn nur ein bis zwei Lautausfälle zu verzeichnen sind. Die Aussprache ist auf dieser Stufe noch verständlich.
Wird hingegen die Sprache durch den Ausfall einer größeren Anzahl fehlender oder falsch gebildeter Laute schwer verständlich, bezeichnet man dies als multiples Stammeln.
Ist praktisch der gesamte Lautbestand von den Fehlern betroffen, die Sprache deshalb unverständlich, so handelt es sich um universelles Stammeln.

Organische Ursachen des Stammelns sind vielfach Zahnstellungsanomalien, Wucherungen im Nasenraum, Defekte der Sprechorgane und Hörstörungen. Konstitutionell bedingt sind allgemeine Sprachschwäche, die sich in mangelhaftem Sprechantrieb zeigt.
Weitere wichtige Ursachen sind die Auswirkungen negativer Umwelteinflüsse im psychischen, sozialen, emotionalen und sprachlichen Bereich. Diese sogenannten Sprachbarrieren, die durch vernachlässsigende Erziehung, schlechte Sprachvorbilder, Anregungsarmut und niedriges Sprachniveau entstanden sind, tragen sicherlich sehr stark dazu bei, daß es zu einer mehr oder weniger großen Beeinträchtigung der verbalen Kommunikation kommt.

Da das Stammeln häufig auf einer allgemein verzögerten Sprachentwicklung beruht, ist die Prognose recht gut. Systematische Therapie und flankierende sprachliche Fördermaßnahmen führen in der Regel zu einer vollständigen Beseitigung der Störung.

Dysgrammatismus

Dysgrammatismus ist die Unfähigkeit, einem richtig gedachten Sachverhalt die grammatikalisch einwandfreie Formulierung zu geben. Dem Kind gelingt es nicht, seine Gedanken durch eine normgerechte Wortfolge auszudrücken.

Das Sprachgefühl für grammatische Formen und den syntaktischen Aufbau ist bei den Dysgrammatikern unterentwickelt. Sie sprechen entweder im Einwortsatz bzw. ungrammatischem Mehrwortsatz, in der Infinitivsprache oder in verschrobenen Redewendungen im Verein mit Wortverwechslungen in der Spontansprache.
Der Dysgrammatismus ist das Leitsymptom der verzögerten Sprachentwicklung.

Die bei der verzögerten Sprachentwicklung und dem Stammeln aufgeführten Ursachen gelten gleichermaßen auch für den Dysgrammatismus.

Die Prognose ist bei rechtzeitiger und intensiver Therapie durch den Fachpädagogen recht günstig.

Näseln

Beim Näseln ist der Stimmklang gestört, das Sprechen und die Artikulation sind behindert. Es lassen sich drei Formen des Näselns

unterscheiden: offenes, geschlossenes und gemischtes Näseln.

1. Offenes Näseln (Rhinophonia aperta) entsteht durch eine verstärkte Resonanz in den Nasenhöhlen, die von der Mundhöhle aufgrund einer gestörten Gaumenfunktion nicht getrennt werden können. Der Phonationsstrom der Orallaute tritt dann nicht durch den Mund, sondern durch die Nase aus.
Ursachen sind angeborene (Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalte) oder erworbene (Verletzungen) Defekte des harten und weichen Gaumens.

2. Geschlossenes Näseln (Rhinophonia clausa) ist dadurch bedingt, daß dem Phonationsstrom der Nasendurchgang verlegt ist. Die Sprache klingt dumpf (Stockschnupfensprache), und vor allem die Resonanz der drei Nasallaute (m, n, ng) ist deutlich herabgesetzt.
Ursachen sind eine vergrößerte Rachenmandel, Nasenpolypen (Adenoide) und eine falsche Funktion des Gaumensegels (Insuffizienz).

3. Gemischtes Näseln (Rhinophonia mixta) tritt bei einer Kombination des offenen mit dem geschlossenen Näseln auf.
Es kommt zu einer Resonanzminderung der Nasallaute und einem näselnden Beiklang der Orallaute.

Je früher bei allen Formen des Näselns die Operation einer Gaumenspalte, die Entfernungen der Wucherungen und die Behebung von Nasenerkrankungen vorgenommen werden und je früher die sprachtherapeutischen Bemühungen beginnen können, desto größer ist die Möglichkeit einer umfassenden sprachlichen Rehabilitation.

Stottern

Stottern (Balbuties, Dysphemie) ist eine Koordinationsstörung des gesamten Sprechmechanismus und zeigt sich in einer Unterbrechung

der fließenden Rede infolge inkoordinierter Bewegungen der Atmungs-, Stimm- und Artikulationsmuskulatur.

Das stotternde Kind hat Schwierigkeiten, bestimmte Laute, Silben oder Worte besonders am Satzanfang auszusprechen, so daß es zu mehrfachen Wiederholungen (Klonus) oder zum krampfartigen Stocken der Sprechbewegung (Tonus) kommen kann.
Stottern setzt bereits im Vorschulalter ein, und die Auffälligkeiten der fließenden Rede gehen häufig einher mit verspannten Mitbewegungen (Augenaufreißen, Verziehen der Mundwinkel, Verkrampfung der Schultermuskulatur usw.). Bei der Beobachtung eines stotternden Kindes spürt man die starke Verkrampfung und Hemmung, die es an einer flüssigen Sprechweise hindern. Es wird auch deutlich, daß Stottern nicht ein grundsätzliches Unvermögen der sprachlichen Kommunikation darstellt, sondern daß die Äußerungsbereitschaft des Kindes voll erhalten ist, was an dem starken Drang, sich zu äußern und mitzuteilen, abzulesen ist. Der Sprechvorgang, der diesem Mitteilungsbedürfnis folgt, kann meistens nicht ungestört vollzogen werden.

Über Ursachen und Entstehung des Stotterns gibt es recht unterschiedliche Meinungen. Alle Theorien gehen jedoch mehr oder weniger von erblicher Disposition, frühkindlicher Hirnschädigung, einer besonderen psychischen Konstitution und negativen Milieueinflüssen aus, was sich in den entsprechenden Behandlungsverfahren und Therapiekonzeptionen ausdrückt.

Je länger ein Kind stottert, um so schwieriger ist es, diese Kommunikationsstörung zu beseitigen. Gerade im Elementarbereich, wo sich meistens die ersten Stotteransätze der Kinder abzeichnen, sollte keine Zeit verloren und unverzüglich fachkundiger Rat eingeholt werden. Eine Kombination von Psycho-, Verhaltens- und Sprachheiltherapie hat die besten Erfolgsaussichten.

Poltern

Poltern (Tachyphemie) ist eine Formulierungsschwäche der Sprache, die sich in einer überhasteten, verworrenen Redeweise äußert. Polternde Kinder verschlucken Silben, lassen Wörter aus und artikulieren ungenau. Dadurch, daß sich die Sprache förmlich überschlägt, verliert sie mit ihrer normalen Gestalt auch oft den Sinn. Das polternde Kind vermittelt den Eindruck, daß ihm der komplizierte Umsetzungsvorgang vom Denken in formulierte Sprache nicht richtig gelingt. Denkablauf und Sprechtempo verlaufen nicht gleichzeitig; das polternde Kind kann nicht so schnell formulieren, wie es reden will.

Ähnlich wie bei der verzögerten Sprachentwicklung wird auch beim Poltern die angeborene Sprachschwäche mit entsprechenden Milieueinwirkungen als Ursache angenommen. Nervosität, allgemeine Unruhe und motorische Ungeschicklichkeit sind weitere ätiologische Bedingungen.

Wird das Kind im Rahmen einer Sprachförderung, die gleichzeitig auch immer eine Denkschulung sein soll, zu ruhiger Überlegung und somit auch zu verlangsamtem Sprachtempo angeregt, so ist die Prognose des Polterns sehr gut.

Psychogene Störungen

Freiwilliges Schweigen (Elektiver Mutismus) bedeutet seelisch bedingtes Schweigen, das nicht auf einem freiwilligen Kommunikationsverhalten des Kindes beruht.

Psychogener Mutismus darf auf keinen Fall als Trotzreaktion eines Kindes mißverstanden werden, da es nicht auf einen frei gewählten

Entschluß zurückgeht. Die Betroffenen unterliegen vielmehr einem Zwang, immer oder nur in bestimmten Lebenssituationen zu schweigen. Das psychogene Schweigen, dem die Kinder völlig hilflos gegenüberstehen, tritt fast nie isoliert auf, sondern verbindet sich immer mit anderen Verhaltensauffälligkeiten wie starke Passivität, Gehemmtheit, Schüchternheit und Angst.

Mutistische Kinder werden meist schon im Säuglingsalter stark vernachlässigt, erfahren keine ausreichende emotionale Zuwendung und vermissen liebevollen Kontakt. Die Kinder entwickeln keine ausreichenden Gefühlsbeziehungen zu Eltern und Erziehern, die Voraussetzung für eine sprachliche Kontaktaufnahme sind. In Krisensituationen, die zu plötzlichen Schock- und Frustrationserlebnissen führen, kann es bei den Kindern zu völligem Kontaktabriß kommen, demkein Äußerungsversuch mehr folgt.

Aufgrund der Schwere der Gesamtproblematik und der großen Variationsbreite der mutistischen Erscheinungsformen ist die Prognose selbst bei langjähriger Psycho- und Sprachtherapie nicht sehr günstig.

Stimmstörungen

Von den Stimmstörungen tritt am häufigsten die hyperkinetische Dysphonie im Vorschulalter auf. Das Leitsymptom dieser Sprechbehinderung ist die Heiserkeit, die ihre Ursache meist in einer Überforderung der Stimme (Schreien, Grölen, zu lautes Singen) hat.

Die Behandlung sollte die Ursachen berücksichtigen, wenn es geht ausschalten, Atem-, Stimm- und Sprechübungen umfassen und eventuell auch den Abbau von Verspannungen anstreben.

Bei einer Sprachtherapie durch den Fachpädagogen, der wieder zum ökonomischen Stimmgebrauch zurückführt, ist die Prognose bei der Stimmstörung recht gut.

6. Sprachbehinderung als Determinante für das Lernverhalten

Die Kenntnisse über die Bedeutsamkeit von Sprachstörungen im Elementarbereich haben in den letzten Jahren zugenommen (Orthmann 1969, Seemann 1969, Becker/Sovak 1975, Weinert 1972, Knura 1974, Reinartz 1974, Flehinghaus 1974 u. a.).
Die angeführte Literatur sagt aus, daß der vorschulischen Entwicklungsförderung im verbalen Bereich die gleiche Bedeutung beigemessen werden muß wie der schulischen.
Wenn Homburg (1972) zur Verbreitung von Sprachschädigungen im Primarbereich aussagt, daß ein großer Teil der Schulanfänger sprachlich und sprecherisch unfertig in die Schule kommt, so wird das von Orthmann (1969) und Teumer/Schulze (1974) bestätigt, die als Durchschnittswert bei Reihenuntersuchungen in Kindergärten und bei Schulneulingen von etwa 30 % sprachauffälligen Kindern sprechen, von denen ungefähr 10-15 % behandlungsbedürftig sind. In einer Untersuchung zum Schulversagen von Kindern mit verbalen Kommunikationsstörungen hat Ding (1971) auf den Zusammenhang zwischen geringem Selbstwertgefühl und geringer Leistungsmotivation hingewiesen. Die Kette der sich aus einer Sprachbehinderung ergebenden, möglichen Folgen, wie Integrationsmangel, Labilität, Aggression usw., kann demnach bis zum Lernversagen führen.
Die Arbeiten von Lurija/Judowitsch, Piaget, Luchsinger/Arnold, Bühler, Weinert, Hörmann u. a. belegen, daß die Sprache eine wesentliche Rolle bei Lern- und Denkvermögen spielt und zugleich den tragenden Mechanismus sozialen Verhaltens darstellt.
"Unter den Medien, die dem Menschen zur Vermittlung seiner Intentionen und Erfahrungen zur Verfügung stehen, ist die Sprache auf-

grund ihrer syntaktischen Strukturen hervorragend geeignet, als Vehikel des abstrakten Denkens, der Kategorien und Hypothesen bildenden, logische Probleme lösenden Operationen zu dienen. In dieser Rolle scheint sie durch nichtsprachliche Mittel kaum ersetzbar, besonders in jenen Denkbereichen, wo Aussagen selbst wieder zum Gegenstand von Aussagen gemacht werden" (Lurija/Judowitsch 1972, 10).
Sprachstörungen mit ihren verschiedenen Erscheinungsformen haben nach Knura (1973, 10) eine bestimmte Einwirkung auf das Lernverhalten des Kindes: " Sie lenken die Aufmerksamkeit des Hörers auf sich und veranlassen ihn zu Reaktionen, die vom sprechenden Kind nicht beabsichtigt waren, die es verunsichern, ängstigen und sein Verhalten negativ beeinflussen." Es kommt zu einer zunehmenden Verunsicherung des kommunikativgestörten Kindes und zur Anwendung und Verstärkung solcher Verhaltensweisen, die als Schutz-, Abwehr- und Isolationsreaktionen zu bezeichnen sind und für das Kind Lernbarrieren aufbauen können. Der entwicklungsgemäße Lernprozeß wird behindert oder verhindert und somit auch die Entfaltung der vollen Leistungsfähigkeit.

Auch das soziale Lernen (Sozialisation) kann durch Sprachbehinderungen beeinflußt werden. Sprache in ihrer bedeutenden sozialen Funktion hilft dem Kind, sich adaptiv zu verhalten, die Umwelt zu bewältigen und Denken und Handeln zu organisieren. Soziales Lernen, das Heckhausen (1972) als eine Form verknüpfenden Lernens, ein Hineinfinden in verhaltenssteuernde soziokulturelle Überzeugungen, Normen und Werte der sozialen Umwelt durch geplante und ungeplante Erziehung sowie durch soziale Kommunikation definiert, bedarf einer unbehinderten Sprache, deren uneingeschränkter Verfügungsrahmen wiederum die Breite der Wahrnehmungsfähigkeit und die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit beeinflußt. Verbale Kommunikationsstörungen bzw. Sprachbehinderungen als Störungen des "interpersonalen Feldes" (Keese 1972, 24) ziehen Entwicklungsbehinderungen des so-

zialen Lernens nach sich. Kinder ohne Sprachbehinderungen können den Prozeß der sozialen Integration besser bewältigen als solche, denen die Fähigkeit, normgerecht zu sprechen, mehr oder weniger fehlt. Schon die soziale Interaktion des sprachbehinderten Kindes in der Familie ist beeinträchtigt, da das Kind in einem Spannungsfeld elterlicher Hoffnung und Sorge, Enttäuschung und Ungeduld lebt, weil sprachliche Äußerungen des Kindes vielfach nämlich von den Bezugspersonen nicht verstanden werden und Anlaß für kritische Bemerkungen und Bestürzung sind, die negativ auf das Selbstverständnis des Kindes zurückwirken. Das sich entwickelnde Störungsbewußtsein des Kindes hindert es daran, sich spontan der Umwelt mitzuteilen; diese gestörten zwischenmenschlichen Beziehungen wirken wiederum auf das sprachbehinderte Kind zurück, und die Beeinträchtigung nimmt zu.

Die Auswirkungen der verbalen Kommunikationsstörungen auf das soziale Lernen faßt Knura (1973, 134) im folgenden zusammen:

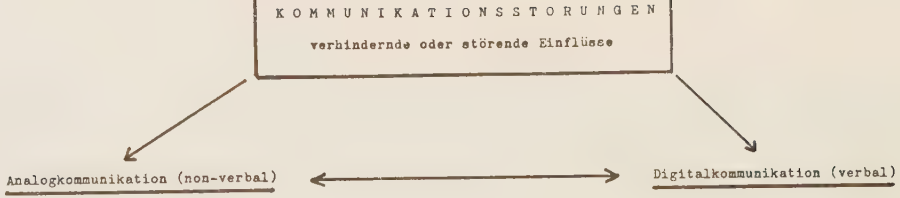
" - Aggression bzw. Regression des Kindes gegenüber der Umwelt,
- Selbstunsicherheit und geringe Selbstannahme,
- Unsicherheit in der Einschätzung der Rolle anderer,
- übersteigerte Ich-Bezogenheit,
- labile Affektlage,
- Integrationsmangel und zunehmende Isolierung".

Zusammenfassend ist zu sagen, daß Sprache für die gesamte Persönlichkeitsentfaltung des Kindes sehr bedeutsam ist, daß sich Sprachbehinderungen nachhaltig auf die Kommunikationsfähigkeit auswirken und daß das Lern- und Sozialverhalten entscheidend von verbalen Kommunikationsstörungen geprägt wird. Gerade weil Sprachbehinderungen so negative Auswirkungen auf alle Bereiche der kindlichen Entwicklung haben, dürfen sie nie isoliert gesehen werden.

Die Frage nach der Primärbehinderung (Lern- oder Sprachbehinderung) ist besonders für die Kinder des Elementarbereiches kaum eindeutig zu beantworten, weil eine primärätiologisch begründete Diagnose aufgrund des derzeitigen unzureichenden Angebotes an standardisierten Prüfverfahren zur objektiven Ermittlung des Sprachentwicklungsstandes in all seinen Dimensionen kaum zu stellen ist. Gründe für das Stammeln z. B. können eine Hörschädigung und auch mangelhafte Sprachvorbilder sein. Ebenso könnte die Dyslalie von einer Lernbehinderung mit generalisierten Lernstörungen herrühren (Flehinghaus 1973). Die Wechselwirkung zwischen Sprache und kognitiven Strukturen gilt zwar nach den Folgerungen aus den referierten Arbeiten als gesichert, doch die Entscheidung, ob ein sprachauffälliges Kind im Elementarbereich auch lernbehindert oder ob die Lernstörung Ursache oder Folge der Sprachstörung ist, kann gerade für diesen Altersbereich schwerlich endgültig geklärt werden.
Lernen im Vorschulbereich ist größtenteils verbales Lernen, "d. h. Lernprozesse verlaufen im Rahmen sozialer Interaktionen vornehmlich im wortsprachlichen Kommunikationsfeld. Wie die einschlägige Umgangserfahrung lehrt, heben rechtzeitig einsetzende komplexe Fördermaßnahmen das sprachliche Niveau, steigern die sprechtechnischen Fertigkeiten sowie die allgemeine Kommunikationsfähigkeit und bewirken dadurch, daß sich negative Lernauffälligkeiten gar nicht erst anbahnen oder wenigstens nicht ausweiten, verstärken oder fixieren" (Flehinghaus 1974, 138).

Zusammenfassend sollen die beiden Kapitel "Non-verbale Kommunikationsstörungen" und "Verbale Kommunikation und ihre Störungen" mit einer graphischen Übersicht abgeschlossen werden. Die Interdependenzen innerhalb des non-verbalen Bereiches (Fernsinne und Nahsinne) sind ebenso wie die des verbalen Bereiches (laut- und wortsprachliche Kommunikation) durch Verbindungslinien kenntlich gemacht worden. In gleicher Weise werden auch die Zusammenhänge

zwischen der Analog- und Digitalkommunikation herausgestellt, was in den einzelnen Ausführungen der entsprechenden Kapitel immer wieder unterstrichen wurde. Zu Kommunikationsstörungen im Sinne dieser Arbeit kommt es bei Kindern dann, wenn die Entwicklung bzw. Funktion eines Bereiches (visuelle, auditive, taktile, gustatorische/olfaktorische, lautsprachliche oder wortsprachliche Kommunikation) verhindert bzw. gestört ist, was gleichzeitig negative Auswirkungen auf die gesamte Kommunikation zur Folge hat.



Fernsinne

Visuelle Kommunikation ⟷ **Auditive Kommunikation**

Körpersprache
- Zeichen
- Signal
- Symbol

Gebärdensprache
- Mimik/Gestik

Schall

Stimme: Dynamik, Rhythmik, Melodik, Tempo

Lautsprachliche Kommunikation ⟷ **Wortsprachliche Kommunikation**

Lautsprache

Sprechen: Laute, Silben, Worte, Sätze

Wortsprache

Lesen: Zeichen, Signale, Symbole

Nahsinne

Taktile Kommunikation ⟷ **Gustatorische/olfaktorische Kommunikation**

Körperberührung
- Fühlen
- Streicheln
- Liebkosen

Geschmacks-/Geruchswahrnehmung

Küssen, Schmusen

V. Kasuistik eines Dortmunder Kindergartens

1. Beschreibung der Erhebung

Auf dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zum Begriff der Kommunikationsstörungen soll nun in der erzieherischen Praxis diesem Erscheinungsbild nachgegangen werden.
Folgende drei Fragenkomplexe standen zur Beantwortung:

- Wie hoch ist die Zahl der kommunikativ-gestörten Kinder in einem Kindergarten?
- Reichen die gegebenen Möglichkeiten zur Früherkennung aus und wie werden sie genutzt?
- Sind die Erzieher aufgrund ihrer Ausbildung in der Lage, Kommunikationsstörungen zu erkennen und können sie die betroffenen Kinder entsprechend fördern?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Beobachtungen der Kinder, Elternfragebogen und Auswertungen der Gespräche mit den Erziehern herangezogen.
Da es sich bei solchen Beobachtungen und Gesprächen nur um die Darstellung von relativ wenig Fällen handelt, ist eine statistische Bearbeitung nicht sinnvoll. Doch soll deutlich werden, daß sich an diesen Einzelfällen zugleich Gemeinsames und allgemein Gültiges darstellt.

Daten zum untersuchten Kindergarten:
Es handelt sich um einen Kindergarten einer Kirchengemeinde, der 1973 erbaut worden ist. Im Gegensatz zu älteren Einrichtungen hat dieser Kindergarten zusätzlich zu den drei Gruppenräumen drei Mehrzweckräume und eine Turnhalle.

Zusammensetzung des Kindergartens zur Zeit der Erhebung (1974):
92 Kinder (47 Mädchen und 45 Jungen)

Altersverteilung:

4 Dreijährige
24 Vierjährige
38 Fünfjährige
23 Sechsjährige
3 Siebenjährige

Schichtzugehörigkeit (Beruf des Vaters):

22 % Ungelernte
43 % Angestellte
10 % freie Berufe
25 % Akademiker

Zusammensetzung der Gruppen:
Die Kinder sind in drei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe besteht aus etwa 15 Jungen und 16 Mädchen. Innerhalb einer Gruppe befinden sich etwa:

1 Dreijähriger
8 Vierjährige
13 Fünfjährige
7 Sechsjährige
1 Siebenjähriger

Personelle Betreuung:
In jeder Gruppe arbeitet eine Erzieherin, eine Kinderpflegerin und eine Jahrespraktikantin der Fachschule für Sozialpädagogik.

Beobachtungsmodus:
Die Beobachtungen der Kinder sind von Januar bis September 1974 wöchentlich zweimal je einen Vormittag durchgeführt worden, so daß jedes Kind viermal intensiv beobachtet werden konnte. Bei der Erstbeobachtung wurde der Beobachtungsbogen für Erzieher in Kurzform (Screening-Bogen) benutzt, der eine allgemeine Suchfunktion hat.
Alle Kinder sind nach dem Screening-Bogen unter Mithilfe der Gruppenleitung beobachtet worden. Nur die Kinder, die hierbei schon Auffälligkeiten zeigten, sind dann ein paar Wochen später nach dem umfangrei-

cheren Beobachtungsbogen untersucht worden. Die Fragebögen sind auf Kinder zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr ausgerichtet. Beide Untersuchungsbögen werden in Kapitel VI vorgestellt.

Jedes der Kinder, das schon nach dem Kurzbeobachtungsbogen Auffälligkeiten aufwies, wurde an einem Vormittag während der gesamten Kindergartenarbeit beobachtet. Sämtliche Tätigkeiten wie Kochen, Basteln, Turnen, Singen, Malen, Bauen, Bilderbuchbetrachtung, Freispiel im Gruppenraum und auf dem Spielplatz, kleinere Ausflüge in die nähere Umgebung wurden vom Beobachter begleitet. Bei Fragen, die sich aus dem spontanen Handlungsablauf nicht beantworten ließen (spezielle motorische Übungen, seltenere Reaktionsweisen usw.), verstand es die Erzieherin, die Kinder für die gewünschten Aufgaben zu motivieren.

Bei der zweiten Beobachtung nach ungefähr zwei Monaten wurde die Markierung der Frage in einer anderen Farbe als bei der Erstuntersuchung vorgenommen. Im Laufe von neun Monaten sind die auffälligen Kinder viermal beobachtet worden, wobei für die Diagnosestellung die dominante Kommunikationsstörung herangezogen worden ist.
Bei der Aufschlüsselung der einzelnen Auffälligkeiten ist nach den größten Störungsbereichen eingeteilt worden. Kinder mit nur einer isolierten Kommunikationsstörung, wie z. B. Wahrnehmungsschwäche, gab es nicht. Bei allen auffälligen Kindern wurde ein mehr oder weniger großer Komplex von Störungen festgestellt, der durch fast alle Entwicklungsbereiche ging.

2. Deskription der Ergebnisse

Schichtzugehörigkeit der auffälligen Kinder (Beruf des Vaters):

Ungelernte	11 Kinder	= 25 %
Angestellte	18 Kinder	= 41 %
freie Berufe	3 Kinder	= 9 %
Akademiker	9 Kinder	= 25 %
Gesamt	41 Kinder	(22 Jungen und 19 Mädchen)

Beobachtete Kommunikationsstörungen:

Non-verbal	
Wahrnehmung	4 Kinder
Motorik/Bewußtsein vom eigenen Körper/	
Mimik u. Gestik	9 Kinder
Sozialverhalten	11 Kinder
Verbal	
Sprache	17 Kinder
Gesamt	41 Kinder

Alter der auffälligen Kinder:

12 Kinder von 4 Jahren
19 Kinder von 5 Jahren
7 Kinder von 6 Jahren
3 Kinder von 7 Jahren

Die dreijährigen Kinder waren zwar im Sinne des Fragebogens auch auffällig, doch wurden sie aufgrund ihres Alters noch nicht als kom-

muskulär gestört betrachtet, da bei Dreijährigen nicht auszuschließen ist, daß sich bei ihnen im Laufe des nächstfolgenden Kindergartenjahres eine Änderung in allen Entwicklungsbereichen ergibt.

Aufschlüsselung der einzelnen Kommunikationsstörungen:
Es handelt sich bei den festgestellten Auffälligkeiten nicht um isolierte Ausfälle im Sinne einer partiellen Behinderung, sondern um einen gewissen Auffälligkeitskomplex, der sich aus mehreren Symptomen zusammensetzt. In der Aufschlüsselung ist nur der Bereich angesprochen, der im Laufe der Beobachtungen kontinuierlich Besonderheiten aufwies. Es geht also um die dominierende Kommunikationsstörung, die als erstes mit Fördermaßnahmen behoben werden sollte.

Non-verbal	Wahrnehmung	4 Kinder
	Motorik	3 Kinder
	Bewußtsein vom eigenen Körper	
	- Körperschema/Richtungsorientierung	5 Kinder
	Mimik und Gestik	1 Kind
	Sozialverhalten	
	- Einnässen	1 Kind
	- motorische Unruhe	1 Kind
	- Daumenlutschen	1 Kind
	- Nägelbeißen	1 Kind
	- Aggressivität	3 Kinder
	- Kontaktschwäche	2 Kinder
	- Unselbständigkeit	2 Kinder
Verbal	Sprache	
	- verzögerte Sprachentwicklung	2 Kinder
	- Stammeln	5 Kinder
	- Dysgrammatismus	3 Kinder
	- Stimmklangstörungen (Näseln)	1 Kind
	- Poltern	1 Kind
	- Stottern	2 Kinder
	- Sprechangst	3 Kinder
		41 Kinder

Feststellung der durchgeführten Vorsorgeuntersuchungen:
Zu der Frage nach den Vorsorgeuntersuchungen, die im Elternfragebogen gestellt worden ist, ergab sich, daß bei

22 Kindern (53 %)

von 41 auffälligen Kindern keine Vorsorgeuntersuchung vorgenommen worden war.
Von den 92 Familien des gesamten Kindergartens nutzten nur die Eltern von 50 Kindern (54 %) die Möglichkeit zu einer Vorsorgeuntersuchung.

Analyse der Gespräche mit den Erziehern, die mit den auffälligen Kindern befaßt waren.
Aus den Protokollen der Gespräche mit den Erziehern (wöchentlich einmal ca. 2 Stunden) ergaben sich folgende Zitate, die in ähnlichen Variationen immer wieder vorkamen und nach folgenden Gesichtspunkten gegliedert sind:

a) Ausbildungsfragen
b) Probleme in der Zusammenarbeit mit den gestörten Kindern
c) Kritik an der Elternarbeit

Zu a) Ausbildungsfragen

"Wir wissen um unsere ungenügende Ausbildung".
"Den Begriff Behindern gab es in unserer Ausbildung nicht, da wir es ja nicht mit Sinnesbehinderungen zu tun haben".
"Die Trägerverbände vertrösten uns schon seit Jahren bei der Forderung nach Fortbildungskursen!"

Zu b) Probleme in der Zusammenarbeit mit den gestörten Kindern

"Eine gezielte Einzelbeobachtung eines Kindes traue ich mir nicht zu".
"Ich erkenne nur die gesamte Gruppe und nicht das einzelne Kind".
"Wir erkennen zwar oberflächlich eine gewisse Andersartigkeit einzel-

ner Kinder, sehen jedoch die Zusammenhänge und Bedingungsfaktoren nicht".
"Manchmal empfinde ich die Verhaltensweisen der auffälligen Kinder als persönlichen Affront".
"Gegen einige der Kinder mit Kommunikationsstörungen entwickel ich eine regelrechte Ablehnung, weil ich die Hintergründe der Störung nicht erkennen kann."
"Ich glaube, daß einige Kinder unsere Hilflosigkeit spüren."
"Die kommunikativ-gestörten Kinder lehnen uns teilweise ab, weil sie sich nicht verstanden wissen".
"In bestimmten Situationen beurteile ich die auffälligen Kinder wahrscheinlich wegen ihrer Andersartigkeit nicht objektiv".

Zu c) Kritik an der Elternmitarbeit

"Uns fehlt ein regelmäßiger Austausch mit den Eltern".
"Gerade die Eltern der Problemkinder sind nicht ansprechbar".
"Die Eltern wollen nur Positives über ihre Kinder hören".
"Die Eltern sehen Ratschläge als persönliche Kritik an".
"Auf den Elternabenden scheuen sich die Eltern davor, über auffälliges Verhalten ihrer Kinder zu sprechen".
"Erst wenn die Eltern auch zu Hause mit dem Kind nicht mehr fertig werden, kommt es vereinzelt zu Gesprächen mit uns".

3. Diskussion der Ergebnisse

Von den 92 Kindern des Kindergartens sind 41 durch ihre Kommunikationsstörungen aufgefallen. 45 % haben also Schwierigkeiten in der Wahrnehmung, bei motorischen Abläufen, im Sozialverhalten und im sprachlichen Bereich.
Sicherlich werden einige der Störungen in den folgenden Kindergartenjahren von selbst bzw. durch die Beeinflussung des Kindergarten-

milieus zurückgehen, doch ist ebenso wahrscheinlich, daß sich eine Autoregulation bei den Fünfjährigen und älteren Kindern nicht mehr vollziehen wird. Bei fehlender Förderung wird diese Gruppe der älteren Kinder die kommunikativen Störungen mit in die Grundschule nehmen.
Speziell für die verbalen Störungen hat Templin (1966) herausgefunden, daß Kinder, die im Kindergarten eine falsche Aussprache hatten, auch in der zweiten Klasse der Grundschule noch an Artikulationsschwierigkeiten leiden.

Von der gemachten Untersuchung aus gesehen ist eine Schichtenspezifität der kommunikativ-gestörten Kinder nicht zu erkennen, denn die beobachteten Kinder entsprechen in ihrer Schichtzugehörigkeit genau der Kindergartenzusammensetzung.
Der Anteil der Kinder, deren Väter ungelernten Berufen nachgehen, beträgt 25 %. Von den auffälligen Kindern gehören ebenfalls 25 % zu dieser Milieugruppe.
Bei den Angestellten ist es ähnlich. Der Anteil im Kindergarten ist 40 %, und bei den kommunikativ-gestörten Kindern ist der Anteil 41 %.
Der Anteil der Kinder mit freiberuflich tätigen Vätern ist 10 %, bei den Kommunikationsstörungen sind es aus dieser Schicht 9 %. 25 % der Kindergartenkinder kommen aus Akademikerfamilien und ebenfalls 25 % der Kinder mit Kommunikationsstörungen gehören zu dieser Schicht.

Der Elternfragebogen sollte im Grunde nur die selbst gemachten Beobachtungen bestätigen, er sollte darüber Auskunft geben, ob exogene Einflüsse bestehen, die das beobachtete Verhalten im Kindergarten begründen oder begünstigen.
Ein weiterer Grund für den Elternfragebogen war die Überprüfung der Vorsorgeuntersuchungen. Dabei stellte sich heraus, daß bei 22 Kindern der Auffälligengruppe eine Früherkennungsuntersuchung per

Vorsorge-Checkliste vorgenommen worden war. Vom gesamten Kindergarten mit 92 Kindern wurden 50 Kinder vorsorglich untersucht.

Den Eltern, die die Untersuchung nicht vornehmen ließen, ist zwar einzuräumen, daß es die Vorsorgeuntersuchung über die gesetzlichen Krankenversicherungsträger erst seit 1971 gibt, doch ist allen Eltern bei der Anmeldung der Kinder der Hinweis gegeben worden, die Kinder wenigstens zur letzten Vorsorgeuntersuchung, die im vierten Lebensjahr stattfindet, einem Kinderarzt vorzustellen.

Die 19 Kinder mit zum Teil schweren Auffälligkeiten der Sprache und Motorik, die einer Vorsorgeuntersuchung unterzogen wurden, zeigen, daß die durchgeführten Untersuchungen keine Hinweise auf potentielle Lernstörungen geben. Bei keinem der Kinder wurde im Untersuchungsheft auf einen Risikofaktor hingewiesen.
Risikofaktoren werden solange nicht erkannt werden, wie die Checklisten der Vorsorgeuntersuchungen nicht standardisiert bzw. objektiviert und validiert sind. Die Beurteilung der Kinder bleibt bis heute dem Arzt überlassen, der sich infolge der Arbeitsüberlastung nur wenig Zeit für die Früherkennung nehmen kann.
Neben dem Fragebogen für Erzieher und dem Elternfragebogen gab es noch ein Instrument der Information: das Gespräch mit den Erziehern der einzelnen Gruppen über die auffälligen Kinder und vor allem über die eigenen Reaktionen gegenüber diesen Kindern. Bei diesen Gesprächen, die ein halbes Jahr lang jede Woche zweimal stattfanden, wiesen die Erzieherinnen zuerst auf ihre Ausbildung, aufgrund deren sie nicht in der Lage sind, die Reaktionen der kommunikativ-gestörten Kinder adäquat zu begegnen und auch nur selten über pädagogisch-psychologische Kenntnisse verfügen, die dem gegenwärtigen Wissensstand entsprechen.

4. Analyse der derzeitigen Erzieherausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Lehrfaches "Sonderpädagogik"

Von den Lehrkräften der Fachschulen für Sozialpädagogik wird die derzeitige Erzieherausbildung recht kritisch betrachtet. Eine Umfrage ergab, daß 41,7 % der Befragten so oder ähnlich denken: "Die Ausbildung der Erzieher ist heute weitgehend veraltet; sie entspricht in vielen Teilen nicht mehr den Anforderungen, die heute an den Erzieher gestellt werden, und muß deshalb grundlegend reformiert werden" (v. Derschau 1974, 63).
Durch die "Rahmenvereinbarungen über die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten" der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1967 wurden Voraussetzungen geschaffen, die Erzieherausbildung wenigstens formal in den Bundesländern übereinstimmend zu regeln.

Die durchschnittliche Wochenstundenzahl der einzelnen Unterrichtsfächer wird aus der folgenden Tabelle deutlich (v. Derschau 1974):

Die Zahlen beziehen sich auf die Unterrichtsstunden während der gesamten zweijährigen Ausbildung (80 Wochen).

Pädagogik		200 Stunden
Psychologie		200 Stunden
Politische Bildung, Sozialkunde, Soziologie		160 Stunden
Berufs- und Verwaltungskunde		80 Stunden
Jugendhilfe, -recht		80 Stunden
Gesundheitslehre, Hygiene, Biologie		120 Stunden
Deutsch		160 Stunden
Religion		160 Stunden
verschiedene methodische Fächer (Kinder- und Jugendliteratur, Musik, Spiel, Leibeserziehung, Werken, bildnerisches Gestalten u.ä.	insgesamt	880 Stunden
Didaktik und Methodenlehre z.T. mit praktischen Übungen		400 Stunden

Arbeitsgemeinschaft,
Schwerpunkte, Vertiefungsgebiete 240 Stunden

Da Möglichkeiten individueller Schwerpunktbildung und Differenzierung kaum vorgesehen sind, kommt es auch durch die Fächervielfalt und den geringen Stundenanteil der einzelnen Fächer zu einer institutionell angelegten Oberflächlichkeit und Verzettelung innerhalb der Ausbildung, was noch deutlicher wird, wenn man das volle Ausmaß der Rahmenlehr- und Stoffpläne der einzelnen Fächer sieht.
Aber auch in den Ländern, in denen solche Pläne vorliegen, richtet man sich nicht danach und hilft sich mit schuleigenen Plänen (Auskunft von der Fachschule für Sozialpädagogik Dortmund).

Eine eigene Anfrage bei den Kultusministerien der Bundesländer ergab, daß fast überall nur vorläufige Rahmenpläne oder Richtlinien existieren, woraus sich auch die Frage nach dem Verbindlichkeitscharakter ergibt.
Für den Problemkreis der Kommunikationsstörungen interessieren eigentlich in diesem Rahmen nur die Hinweise auf das Fach Heil- bzw. Sonderpädagogik, die nur vereinzelt zu finden sind. Unter anderem findet sich in den unverbindlichen Stoffplanentwürfen von Baden-Württemberg und Bayern das Fachgebiet der Heilpädagogik wieder.

In Baden-Württemberg z. B. ist es ein Arbeitspapier der "Reutlinger Gruppe" (Berufsfachschulen für Sozialpädagogik Ergenzingen, Herbrechtingen, Reutlingen, Gießen, Ulm), die künftige Erzieher lediglich über das Ausmaß der häufigsten Formen von körperlichen und geistigen Behinderungen informieren will.

I. Ursachen kindlicher Verhaltensstörungen
II. Formen kindlicher Verhaltensstörungen
III. Auswirkungen auf den psycho-somatischen Bereich
IV. Heilpädagogische Maßnahmen
V. Das geistig behinderte Kind; Möglichkeiten der Förderung
VI. Das körperbehinderte Kind; Möglichkeiten der Förderung
VII. Das sinnesgestörte Kind; Möglichkeiten der Förderung

Im Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik des Landes Bayern gehört das Pflichtfach Heilpädagogik in den päd.-psychologischen Lernbereich mit folgenden Fächern:

Pädagogik
Psychologie
Heilpädagogik
Heimpädagogik
Jugendpflege

In dreijähriger Ausbildung werden in diesen Fächern zusammen 33 Stunden unterrichtet. Es ist nicht leicht einzusehen, wie zukünftige Erzieher den folgenden Stoff in so kurzer Zeit verarbeiten sollen.

Bezüglich einer Neustrukturierung der Erzieherausbildung, die das Gebiet der Sonderpädagogik stärker als bisher einschließen muß, sei hier auf den Ausbildungsvorschlag von Kerkhoff (1976) verwiesen. "der die Entwicklung auf dem Gebiet des Fachschulwesens für Sonderpädagogik vorantreiben will" (Kerkhoff 1976, 78).
Der staatlich geprüfte Sonderpädagoge oder Behindertenerzieher soll seine Ausbildung nach frei Aspekten strukturieren:

"1. der Schwerpunkt 'Behinderungsart',
2. die Stufe,
3. die Wahlfächergruppe 'Sonderpädagogische Maßnahmen' (Kerkhoff 1976).

ad 1) Als Schwerpunkt hat der Studierende aus den folgenden Behinderungsarten eine schwerpunktmäßig auszuwählen:

- Lernbehinderte und sozial Benachteiligte
- Verhaltensgestörte
- Sprachbehinderte
- Körperbehinderte und Langzeitkranke
- Geistig Behinderte

- Hörgeschädigte
- Sehgeschädigte

ad 2) Innerhalb eines jeden Schwerpunktes wird noch einmal in drei Stufen unterteilt:

- A = Der Behinderte im Früh- und Elementarbereich und in der Schule.
- B = Der Behinderte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.
- C = Die Fortbildungsmöglichkeiten des behinderten Erwachsenen.

(Alle drei Stufen sollen auch den Freizeitbereich des Behinderten einschließen.)

ad 3) Als "Sonderpädagogische Maßnahmen" werden notwendige Fördermaßnahmen angesehen, die sich aus der spezifischen Behinderungsform ableiten lassen. Im Schwerpunkt Lernbehinderung z. B. sind folgende sonderpädagogische Maßnahmen aufgeführt, aus denen zwei in Form einer "Wahlfächergruppe" intensiv studiert werden sollen:

"Spiel (Weckung des Spielbedürfnisses, Spielbefähigung),
Malen (Muster, Kollagen; großflächig),
Werken (Werkzeugerfahrung; geplantes Arbeiten),
Bewegung (Ballspiele, Regelspiele),
Rhythmik (Begriffe, Ordnung, Improvisation),
Musik (Orff-Instrumente; Musikbands),
Einzelhilfe,
Gruppenarbeit,
spezielle Förderungen (Wahrnehmung, Sprache" (Kerkhoff 1976, 74).

Auf dem Hintergrund dieser Ausbildungslage ist es nur zu verständlich, daß sich die befragten Erzieher über ihre eigene Ausbildung sehr kritisch äußerten.
Ganz abgesehen davon, daß die Gruppen mit dreißig Kindern für zwei Erzieher viel zu groß sind (ab Januar 1976 nur noch 25 Kinder pro

Gruppe), ergab sich folgendes Fazit der Gespräche mit den Kindergärtnerinnen:

- Sonderpädagogische Aspekte sind in den Lehrplänen, nach denen derzeit unterrichtet wird, nicht zu finden.
  Für NRW ist der verbindliche Stoffplan nach Auskunft des KM gerade in Vorbereitung.
  Für die erzieherische Praxis bedeutet das, daß in ihrer Ausbildung über Behinderungen, Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten keine ausreichende Informationen erhalten haben.
- Die befragten Erzieher wurden mit dem Problem "Kommunikationsstörungen"/Behinderung erstmalig in ihrem Anerkennungsjahr - also in der Praxis - konfrontiert, nämlich dann, wenn es in der Gruppenarbeit zunächst zu Disziplinschwierigkeiten gekommen war.
- Infolge des fehlenden Verständnisses für kommunikativ-gestörte Kinder empfand man die Verhaltensweisen der Kinder als Affront gegen sich selbst. Mehr oder weniger kam es als Folge dieser Einstellung zu einer gefühlsmäßigen Ablehnung der betroffenen Kinder seitens des betreuenden Personals, was auf die Dauer wiederum gesteigerte Abwehr der Kinder hervorrufen muß.
  Erschwerend kommt hinzu, daß ein regelmäßiger Austausch mit den Eltern fehlt (ein Elternabend pro Monat genügt nicht).
  Außerdem fehlt es an der Bereitschaft der Eltern, über die beobachteten Auffälligkeiten ihrer Kinder in der Elternrunde zu sprechen.

Hier an dieser Stelle müßte die Erzieher die Initiative ergreifen, doch aufgrund der fehlenden Ausbildung sind sie nicht in der Lage, sich zum Thema der Kommunikationsstörungen zu äußern. Für die betroffenen Kinder bleibt die Feststellung, daß gezielte Maßnahmen zur Behebung der Störung unterbleiben.

VI. Früherkennung und Prophylaxe von Kommunikationsstörungen im Elementarbereich

1. Die sonderpädagogische Aufgabe des Kindergartens

Ausgehend von der Behindertenstatistik muß damit gerechnet werden, daß ungefähr 6 % der Neugeborenen eines Jahrganges einer Sonderschulausbildung bedürfen (Sander 1973).
Aus einer erheblich größeren Anzahl zwar behinderter, aber nicht sonderschulbedürftiger Kinder, sind diese 6 % zu ermitteln, die sich wie folgt verteilen:

Lernbehinderte	2,5 %	
Geistigbehinderte	0,6 %	
Verhaltensgestörte	0,9 %	
Blinde und Sehbehinderte	0,35 %	
Gehörlose u. Schwerhörige	0,35 %	
Sprachgestörte	0,7 %	
Körperbehinderte	0,3 %	
Kranke	0,2 %	(Sander 1973, 90)

Zu den Einrichtungen, die sich zwecks Früherfassung und Frühförderung dieser Kinder annahmen, gehören neben dem Gesundheits- und Sozialamt vor allem der Kindergarten.
Dem normalen Kindergarten - nicht dem Sonderkindergarten - bleiben also folgende Kindergruppen, deren Auffälligkeiten, Behinderungen und Störungen ganz allgemein mit dem Begriff "Kommunikationsstörungen" umschrieben wurden.

a) Am Lernen verhinderte Kinder, die man in diesem Bereich nicht einfach als "Lernbehinderte" bezeichnen kann, da von einer Behinderung im engeren Sinne in diesem Bereich noch nicht gesprochen werden soll.

Gemeint sind Kinder, die aufgrund ihrer Erziehung störende Verhaltensformen ausgebildet haben; erziehungsschwierige Kinder, die jede Gruppenarbeit stören und eine Einzelbetreuung erfordern. Für den Erzieher bedeutet das, sich der Problematik dieser Kinder bewußt zu werden und zunächst möglichst gelassen und affektfrei zu reagieren. Schwierigkeiten der betroffenen Kinder dürfen nicht mit persönlicher Bosheit verwechselt werden, wie es teilweise in den Gesprächen mit den Erziehern des untersuchten Kindergartens anklang. Solche Kinder brauchen keinen Zwang, Befehl und Gebote, sondern erst einmal Gewährung ihrer Wünsche und Kontakt durch regelmäßige Gespräche.

b) Gehemmte, ängstliche, phantasielose und antriebsschwache Kinder, die nur dem erfahrenen Erzieher auffallen, da die Störungen die Kinder selbst mehr belasten als die Bezugspersonen.
Diese Kinder brauchen liebevolle, freundliche Anteilnahme und persönliche Zuwendung; sie benötigen einen Platz, an dem sie sich geborgen und geschützt fühlen. Über den Erzieher, der die verschütteten Fähigkeiten der Kinder entdeckt und ihnen zeigt, was sie leisten können, sie bestätigt und akzeptiert, brauchen sie Anregungen und Verlockung zum Spiel. Wichtig ist eine druckfreie Atmosphäre, die ungehinderte Entfaltung zuläßt.

c) Kinder, die wegen eines tatsächlichen oder scheinbar geringeren geistigen Vermögens den anderen Kindern gegenüber im Nachteil sind. Kinder mit erschwerter Auffassung; Sprachschwache, die ihre Sprechwerkzeuge noch nicht beherrschen oder über einen so kleinen Wortschatz verfügen, daß sie sich nicht mitteilen können. Auch die motorisch ungeschickten sind hier gemeint, die wegen ihrer Ungeübtheit von anderen Kindern beim Spiel als Störung empfunden werden.
Ohne zunächst danach zu fragen, wodurch es zu diesem Kommunikationsstörungen gekommen ist, wird der Erzieher sich überlegen müssen, welche Mittel er anwendet, die Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Kinder zu verbessern.

Hier gilt es, ein Sonderprogramm zu entwerfen, das nicht erst dann anläuft, wenn die Betroffenen fünf Jahre alt geworden sind. Sonderpädagogische Maßnahmen sind z. B. Bewegungserziehung (Reinartz 1974; Reinartz, Erika 1975) zur Übung der Fein- und Grobmotorik, Anregung des logischen Denkens (Wahrnehmungstraining) und Schulung der Sprachfähigkeit. (Für alle Entwicklungsbereiche werden im curricularen Entwurf über den Umgang mit kommunikativ-gestörten Kindern praktische und theoretische Hinweise gegeben.)

d) Kinder mit kleinen Organminderwertigkeiten, die so gering sind, daß sie oft am wenigsten beachtet werden. Die Kinder mit krummen Beinen, abstehenden Ohren, Brillenträger, Lispler, Kinder mit frühkindlicher Fettsucht kennen ihren Mangel, den sie selbst nicht verschuldet haben und werden um seinetwillen gehänselt, abgelehnt und verspottet. Die Reaktion ist Überempfindlichkeiz und mehr oder weniger heftiges Abwehrverhalten.

Der erfahrene Erzieher ist in der Lage, den Zusammenhang zwischen Körperschaden und seelischem Verhalten zu erkennen und bietet diesen Kindern Bestätigung und Bejahung zum Ausgleich wachsender Minderwertigkeitsgefühle.
Schließlich muß das kommunikativ-gestörte Kind auch ermuntert und ermutigt werden, sich mit der Gruppe auseinanderzusetzen, eine Niederlage zu ertragen oder sich zu behaupten. Entscheidend ist hier die innere Einstellung des Erziehers gegenüber diesen äußerlich oft nicht ansprechenden Kindern, die sich in den Reaktionen der Gruppe widerspiegelt. (Siehe die Aussage diesbezüglich in den Gesprächen mit den Erziehern - Kapitel V. 2)
Zur Erfüllung des sonderpädagogischen Auftrages im Kindergarten müssen dem sonderpädagogisch nicht oder nur wenig vorgebildeten Erzieher einige Instrumente zur Erfassung der Kommunikationsstörungen angeboten werden, deren Grundlegendstes die Beobachtung ist.

Während des Freispiels und der gelenkten Beschäftigung bieten sich dem Erzieher hervorragende Möglichkeiten, das Verhalten der einzelnen Kinder bis ins Detail beobachten zu können. Zunächst ist es eine Beobachtung, wie sich ein Kind benimmt, welche Interessen es zeigt, wie es sich in die Gruppe integriert und von ihr akzeptiert wird und welche Arbeitshaltung es entwickelt.

Um kindliches Normalverhalten herauszufinden, ist Beobachtung ebenfalls ein Vergleich des kindlichen Verhaltens mit dem der anderen Kinder, damit daraus Schlüsse auf die körperliche, geistige und seelische Verfassung des beobachteten Kindes zu ziehen sind. Psychologische Kenntnisse und pädagogisches Fingerspitzengefühl sind neben Wissen über Kleinkindpädagogik nötig, um Kommunikationsstörungen von solchem Verhalten abzugrenzen, das lediglich den Erwachsenen stört.

Eltern sind meist mittels der Beobachtung allein nicht in der Lage, Auffälligkeiten ihres Kindes zu entdecken, da sie ja ein gesundes Kind haben wollen, was sie dazu verführt, jeden diesem Wunsche zuwiderlaufenden Verdacht zu verdrängen, sobald sie ihn nur ahnen. Sonderpädagogisch ausgebildetes Personal, das in der Lage ist, dem kommunikativ-gestörten Kind zu helfen, hat die Aufgabe, eine erkannte Auffälligkeit, Störung oder Behinderung den Eltern mitzuteilen und sie darüber zu informieren, wo es weitere spezielle Hilfen für das Kind gibt.

Die Beobachtung ist somit ein wichtiges Instrument bei den pädagogischen Bemühungen im Elementarbereich, und eine genaue und systematische Beobachtung wird dem Erzieher mit Hilfe des Beobachtungsbogens ermöglicht, der in seiner Konzeption die Erkennung von sich anbahnenden Kommunikationsstörungen und damit auch die Prophylaxe zum Ziele hat.
Die große Bedeutung des Beobachtungsbogens liegt in der Kontinuität der festgestellten Angaben, die einmalige, zufällige Verhaltensformen im Hinblick auf die Fördermaßnahmen unberücksichtigt läßt, da eine

Auffälligkeit erst dann bewertet wird, wenn sie mindestens dreimal beobachtet worden ist.

Im Gegensatz zu den mündlichen Beobachtungen, die unregelmäßig hin und wieder mit der Kindergartenleitung besprochen werden, wird dem Erzieher eine wesentliche Hilfe gegeben, seine sonst nur allgemeinen Aussagen über ein Kind zu systematisieren und zu fixieren, so daß sie jederzeit abrufbar und überprüfbar werden. Erst mit Hilfe eines solchen Beobachtungsinstrumentes wird für den Erzieher eine effektive Elternarbeit/Elternberatung möglich, da es sich bei den Angaben des Bogens um nachprüfbare Situationen handelt, die die Eltern der betreffenden Kinder im Gegensatz zu mündlichen Aussagen objektiv erscheinen.

Elternarbeit im Sinne einer Hilfe für die Eltern sollte auf der Grundlage konkreter Feststellungen über das Kind erfolgen und nicht nur unverbindliche Allgemeinaussagen beinhalten, von denen die Eltern sowieso nicht glauben, daß sie ihr Kind betreffen.

Erzieher müssen eine persönliche und vertrauensvolle Beziehung zwischen sich und den Eltern aufbauen und zu einer regelmäßigen, sachbezogenen Zusammenarbeit führen. Durch die Eltern kann der Erzieher die Atmosphäre der Familie und die Einwirkungen der häuslichen Umgebung auf das ihm anvertraute Kind erfahren, während die Eltern durch den Erzieher Einblick in die Verhaltensweisen ihres Kindes erhalten, die es vielleicht nur im Kindergarten äußert.

Anhand des Beobachtungsbogens verschafft sich der Erzieher die notwendigen Informationen über das Kind und nun, wenn die Eltern feststellen, daß sich der Erzieher intensiv mit ihrem Kind beschäftigt hat, werden sie bereit sein, zusätzliche Aussagen über Hintergründe und Zusammenhänge des kindlichen Verhaltens zu machen.

Diese Offenheit zwischen Eltern und Erzieher ist nicht nur für das kommunikativ-gestörte Kind und dessen Förderung eine grundlegende Voraussetzung für die erzieherische Arbeit, die vom Erzieher zwar fordert, das Kind so zu sehen, wie es sich gibt (hierzu leistet der Beobachtungsbogen seinen Beitrag), sondern herauszufinden, warum es sich so gibt.

Die Kenntnis eines allgemeinen sonderpädagogischen Verhaltens gegenüber den kommunikativ-gestörten Kindern ist ein letzter Faktor des pädagogischen Instrumentariums. Ausgehend von der im Anfang des Kapitels aufgeführten Statistik kann festgestellt werden, daß Geistigbehinderte, Blinde, Gehörlose, Körperbehinderte und Kranke in den allgemeinen Kindergärten nicht oder nur selten zu finden sind, da sie hier nicht richtig gefördert werden können. Die Problemkinder jedoch, die als kommunikativ-gestört bezeichnet werden, bleiben im allgemeinen Kindergarten und verlangen vom Erzieher Beachtung, Zuwendung und nicht zuletzt praktische Hilfe, um im Schulalter nicht zu den 6 % der sonderschulbedürftigen oder zu den 10 % der sprachauffälligen Schulanfänger zu gehören.

Die aufgeführte Statistik (Sander 1973) und das grobe Ergebnis der eigenen Untersuchung lassen eine vorläufige Schätzung zu, nach der etwa jedes dritte bis fünfte Kind (je nach Auslegung des Begriffes Kommunikationsstörung),das noch nicht schulpflichtig ist, auf eine drohende Behinderung oder auf eine bereits vorliegende Kommunikationsstörung zu überprüfen ist. Ein solch hoher Anteil an der Gesamtheit der Kinder des Elementarbereiches gebietet es, all den pädagogisch tätigen Kräften adäquate Ausbildungsinhalte anzubieten. Die geltenden Studienangebote sind deshalb darauf zu untersuchen, ob behinderungsspezifische Aspekte von ihnen aufgenommen und wie diese in das bestehende Angebot integriert werden können.
Ein solch revidierter Lehrplan für den Erzieher soll und kann natürlich kein sonderpädagogisches Studium ersetzen, doch können die Studierenden mit den grundlegenden Problemen kommunikativ-gestörter und von Behinderung bedrohter Kinder vertraut gemacht werden. Die im Elementarbereich tätigen Personen sollen befähigt werden, Kommunikationsstörungen als solche frühzeitig zu erkennen und begründete Vermutungen über den Zusammenhang mit einer sich abzeichnenden Lernbehinderung zu äußern.

Die wichtigste Forderung an den Erzieher im sonderpädagogischen Grenzland des Elementarbereiches jedoch sollte an seine Fähigkeit gestellt werden, die auffällig gewordenen Kinder an eine andere pädagogisch-soziale Einrichtung weiterzuleiten, in der sie notwendige Unterstützung zur Abklärung einer Diagnose oder zur tatsächlichen Therapie erhalten (Erziehungsberatung, Sprachambulanz, Facharzt, Sozial- und Gesundheitsamt usw.).

Es sind sicherlich viele Fragen zu klären, bis mit Hilfe der Sonderpädagogik die fachlichen Voraussetzungen für die Früherkennung und Frühförderung aller kommunikativ-gestörten und von Behinderung bedrohten Kindern geschaffen worden sind.

Große Probleme tauchen bestimmt im Hinblick auf die Kinder auf, bei denen keine nachweisbaren medizinischen Störungsursachen vorliegen. Angesprochen sind hier vor allem die lernbehinderten und die von Lernbehinderung bedrohten Kinder, die in sozio-kulturell benachteiligten Verhältnissen aufwachsen. Zur Verdeutlichung sei daran erinnert, daß der Begriff Lernbehinderung bis heute nicht zufriedenstellend definiert ist und daß eine klare Diagnose von Lernbehinderung im vorschulischen Bereich bisher nicht möglich war (Klein 1973).
Zu den beachtenswerten Kriterien der Früherkennung und Frühförderung der kommunikativ-gestörten Kinder gehören sicher die Einflüsse im Vorschulalter, die dazu führen, daß die Kinder der sprachlichen Anregungen ermangeln, die zu einer normalen Entwicklung unabdingbar sind. Ungenügende sprachliche Anregungen bedingen nicht nur einen Schaden der sprachlichen, sondern auch der intellektuellen Entwicklung und auch soziale und emotionale Persönlichkeitsbereiche werden davon berührt (Deutscher Bildungsrat 1969 und 1974). Folglich besteht ein Zusammenhang zwischen unzureichender sprachlicher Anregung und der Entstehung von Kommunikationsstörungen. Deshalb sollte es möglich sein, von einem feststellbaren sprachlichen Entwick-

lungsstand auf eine drohende oder bereits bestehende Kommunikationsstörung/Lernverhinderung zu schließen.
Um dem Ziel, Kinder mit Kommunikationsstörungen früh zu erfassen und zu fördern, näher zu kommen, sollte die sonderpädagogische Forschung versuchen, die Gesetzmäßigkeiten zu analysieren, nach denen sich ein Kind das Netz der differenzierten Beziehungen zwischen den verbalen und non-verbalen Bezugsgrößen aufbaut, das bei einem normalentwickelten Kind nachweisbar ist. Vielleicht wird es dann, wenn die entwicklungsnotwendigen Bestandteile beider Bezugsgrößen gefunden sind, möglich, sie in relativ einfach zu handhabende Beobachtungsbögen und Untersuchungsprogramme einzufügen, mit deren Hilfe der Verdacht auf eine Kommunikationsstörung besser als bisher überprüft werden könnte.

2. Die derzeitigen Möglichkeiten zur Früherkennung von Kommunikationsstörungen

Der Verlauf von immer mehr Gesundheitsstörungen und Krankheiten kann durch Eingreifen im frühen Kindesalter beeinflußt werden. Allerdings ist es notwendig, schon die oft ganz diskret verlaufenden Anfangsstadien zu diagnostizieren, bevor deutlich ins Auge fallende Abweichungen vom Normalen Eltern veranlassen, eine Beratungsstelle aufzusuchen.
Je eher eine Frühdiagnose gestellt wird, um so größer ist in der Regel die Aussicht, das Ausmaß einer entstehenden Störung (Behinderung) zu reduzieren.
Seit 1971 haben Kinder bis zur Vollendung des vierten Lebensjahres einen Anspruch auf Untersuchungen zur Früherkennung von Krankheiten, die eine Gefährdung der normalen körperlichen und geistigen Entwicklung darstellen (RVO § 181 (1) 1). Diese allgemeinen Vorsorgeuntersuchungen sind zu einer Pflichtleistung der gesetzlichen Krankenversicherung geworden und haben das Ziel des "mass-screening"

(Gesundheitshilfe für das Kind 1968), das zeitgerechte Auffinden oder Heraussieben der Krankheitsverdächtigen aus der Menge der gesunden Kinder. Speck (1973, 118) spricht in diesem Zusammenhang von einer "Suchfunktion". Mit dem programmierten Untersuchungsschema soll der Arzt die Frage beantworten, ob das Kind frei sei von Hinweiszeichen, die auf bestimmte gesundheitliche Mängel hinweisen.
Auf den ersten Blick scheint die Einführung eines Untersuchungsheftes für Vorsorgeuntersuchungen im Vorschulalter bestechend, doch bleibt bei diesem Verfahren unbekannt, welche und wieviel Kinder nicht untersucht werden, denn ausschlaggebend für ein solches System ist, daß die Familien überhaupt krankenversichert sind und daß sie freiwillig zur Untersuchung kommen.
Göllnitz (1970) beurteilt die Effektivität ähnlicher Maßnahmen zur Früherfassung mittels Scheckheft in der DDR recht skeptisch.

Ein weiterer Mangel ist darin zu sehen, daß es keine ausreichende Basis gibt, "...von der aus Maßnahmen zur Früherkennung für das gesamte Säuglings- und Kleinkindalter (0-6 Jahre) und für alle Arten von Behinderungen durchgeführt werden können..." (Deutscher Bildungsrat 1974, 46). Außerdem beschränken sich die derzeitigen Möglichkeiten der Früherkennung von Störungen auf die primär somatisch geschädigten Kinder, während primär sozial benachteiligte Kinder ungenügend beachtet werden, was zum Teil schon aus der altersmäßigen Einteilung hervorgeht.
Vorsorgeuntersuchungsberechtigt sind Kinder bis zum vollendeten vierten Lebensjahr. Dann folgt in der Betreuung oder Erkennung eine zweijährige Pause, denn die einzige repräsentative Reihenuntersuchung an einer ganzen Altersklasse der Bevölkerung ist die Einschulungsuntersuchung durch Ärzte des öffentlichen Gesundheitsdienstes, die bei den Sechsjährigen vielfach erhebliche körperliche und geistige Mängel feststellen, die bei frühzeitiger Behandlung und Förderung vermeidbar gewesen wären (Hellbrügge 1972).

Im Wesentlichen ist bei der derzeitigen Früherkennung nur der Primarbereich (0-3 Jahre) angesprochen, den nur der Arzt aufgrund des Vorsorge-Scheckheftes beobachtet.
Für den Elementarbereich (3-6 Jahre) bedeutet diese Erkennung von geistigen, körperlichen und Sinnesbehinderungen keine direkte Hilfe, da die genannten Behinderungsgruppen im normalen Kindergarten nicht anzutreffen sind.
Nicht der Arzt, sondern der Pädagoge (Sozial- und Sonderpädagoge) und Psychologe haben im Elementarbereich die Aufgabe, Kommunikationsstörungen festzustellen, da nur sie Vorschulkinder regelmäßig und über einen längeren Zeitraum hinweg (maximal 4 Jahre) beobachten und betreuen können. Doch gerade hier läßt die Praxis zu wünschen übrig, denn außer der psychologischen Beratungsstelle mit oft mehr als einjähriger Wartezeit gibt es keine offizielle Einrichtung zur Früherkennung von Kommunikationsstörungen im Elementarbereich.

Im Sinne einer Eigendiagnose bzw. Erkennungshilfe für Eltern bringt Kiphard (1976) mit seinem Entwicklungsgitter einen kleinen Fortschritt in Richtung auf die Überprüfung von Sinnes- und Bewegungsfunktionen von Kleinkindern, das allerdings nur für die ersten vier Jahre eines Kindes vorliegt und hauptsächlich für die Eltern behinderter Kinder gedacht ist.

Hier im Kindergarten, wo es meistens um die Entstehung von Störungen aufgrund unzureichender sozialer Bedingungen geht, bedarf es der interdisziplinären Kooperation zwischen Sonderpädagogen, Medizinern, Psychologen und Sozialpädagogen (Deutscher Bildungsrat 1974, Zur Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlichen).

3. Forderungen und Hilfen zur Früherkennung und Pophylaxe von Kommunikationsstörungen im Elementarbereich

Um dem Anspruch der kommunikativ-gestörten Kinder auf Früherkennung und Prophylaxe ihrer Auffälligkeiten gerecht zu werden, sollten im folgenden Abschnitt Forderungen nach dem Sonderpädagogen für den Elementarbereich gestellt und Hilfen in Form des Beobachtungsbogens und praktischer Arbeitshilfen für den Erzieher gegeben werden.

a) Der Sonderpädagoge im Elementarbereich

Bei der Früherkennung von Kommunikationsstörungen geht es nicht um bereits eingetretene Behinderungen, "sondern (um) das Erkennen eines Erziehungsdefizits" (Klein 1973, 166), aus dem heraus sich die Kommunikationsstörungen entwickeln.

Hinweise auf Erziehungsunzulänglichkeiten sind möglich durch Überprüfung der Erziehungsbedingungen, unter denen ein Kind aufwächst und durch Untersuchung/Beobachtung des Kindes selbst im Hinblick auf Retardierungssymptome (Klein 1973).
Für den Erzieher ist es jedoch schwierig, wenn nicht unmöglich, die Erziehungsbedingungen der Kinder in der Realität zu überprüfen. Deshalb bleibt für den Elementarbereich nur die Beobachtung der Kinder, deren systematische Durchführung mit Hilfe des Beobachtungsbogens realisierbar ist.

Wenn es bei künftigen Maßnahmen zur Früherkennung von Kommunikationsstörungen im Vorschulbereich darauf ankommt, mehr Gewicht auf die Gruppe der benachteiligten Kinder zu legen, so ist in diesem Zusammenhang die Forderung nach einem im Kindergarten tätigen Sonderpädagogen zu stellen.
Der Deutsche Bildungsrat (1974) geht in seinen Empfehlungen "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter

Kinder und Jugendlicher" davon aus:

- daß der Ausbildung des sonderpädagogischen Personals eine zentrale Funktion in der Förderung Behinderter zukommt, und daß
- sich eine einseitige Konzentration der Fördermaßnahmen für Behinderte auf den schulischen Bereich als eine folgenschwere Beschränkung erweist.

Besondere Bedeutung für den Elementarbereich hat die Forderung, den gesamten Bereich der Beeinträchtigungen von geringen Auffälligkeiten über begrenzte Störungen bis zu länger andauernden Behinderungen mit einzubeziehen. Die theoretische Grundlage zur Förderung kommunikativ-gestörter Kinder ist also gegeben, doch wie sieht es mit der praktischen Verwirklichung aus?
Aus vorherigen Ausführungen ist deutlich geworden, daß der Erzieher aufgrund der derzeitigen Ausbildung nicht in der Lage ist, die Auffälligkeiten der Kinder richtig zu erkennen und gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten.
Aus diesem Grunde spricht die Bildungskommission die Forderung nach einem Sondererzieher für den Elementarbereich aus, für den man sich den folgenden Ausbildungsgang vorstellt:

Voraussetzungen

Eine abgeschlossene Ausbildung als Erzieher an der Fachschule für Sozialpädagogik und zweijährige Berufserfahrung.

Umfang und Art der Ausbildung

Zweijährige Vollschulzeit in einer Fachschule für Sonderpädagogik.

Ausbildungsrichtungen

1. Bereich: Allgemeine medizinische und psychologische Fragestellungen und Einführung in die Sonderpädagogik.

2. Bereich: Blinden-, Gehörlosen-, Geistigbehinderten-, Körperbehinderten-, Lernbehinderten-, Schwerhörigen-, Sehbehinderten-, Sprachbehinderten u. Verhaltennsgestörtenpädagogik.
3. Bereich: Ein Stufenschwerpunkt im Rahmen der gewählten sonderpädagogischen Fachrichtung:
   Für den Sondererzieher kommt nur der Bereich Erziehung und Pflege im Früh- und Elementarbereich in Frage.
4. Bereich: Schwerpunktmäßige Ausbildung in zwei speziellen pädagogischen Methoden.

Ausbildungsinhalte

1. Pädagogik Einführung in die Sonderpädagogik, organisatorischer Überblick über Behinderungen.
2. Medizin und Psychologie
   Medizin der entsprechenden Behinderungsart: Erscheinungsbilder, Ursachen, Verhaltensmaßregeln, Pflegeaufgaben, Erste Hilfe.
   Psychologie: Entwicklung, Lernen, soziale Eingliederung, Motivation, Beobachtung, Anamnese.
3. Spezielle pädagogische Maßnahmen (zwei Schwerpunkte)
   Wahrnehmungsförderung, Sport, Sprachförderung, Verhaltenstraining, Werken, Rhythmik, Spiel usw.

Einen praxisorientierten Entwurf eines differenzierten Ausbildungsganges zum Behindertenerzieher, auf den im Kapitel V unter Punkt 4 hingewiesen wird, legt Kerkhoff (1976) vor.

Es wird sicher auch in nächster Zukunft nicht möglich sein, für jeden Kindergarten einen Sondererzieher einzustellen, doch wäre es wünschenswert und praktikabel, daß ein solcher Fachmann die Betreuung von etwa zehn Kindergärten übernimmt. So könnten Förder-

maßnahmen für die durch Beobachtungsbogen festgestellten auffälligen Kinder mit den Gruppenleitern besprochen, eingeleitet und überwacht werden. Sind einzelne Kommunikationsstörungen mit spielerischen Maßnahmen nicht zu beheben, so ist es eine weitere Aufgabe des Sondererziehers, das Kind an die entsprechende Fachberatungsstelle zu vermitteln, als da folgende Fachleute tätig sind:

- der Sonderpädagoge für die Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik für die offensichtlich lernverhinderten Kinder (wichtigste Aufgabe ist die Diagnose),
- der Sprachheilpädagoge für die Kinder mit verbalen Kommunikationsstörungen,
- der Psychologe, die Erziehungsberatung und der Sozialpädagoge für Kinder mit Störungen des sozialen Verhaltens,
- der Sonderpädagoge für Körperbehindertenpädagogik für Kinder mit starken motorischen Störungen und
- der einzelne Facharzt für die Klärung der medizinischen Ursachen.

Von der Qualifikation der Fachkräfte im Elementarbereich (siehe Fußnote) hängt es ab, inwieweit die auffälligkeitsbedingte Chancenungleichheit behoben werden kann, und gerade durch die Hilfe des Sondererziehers müßte es gelingen, Kinder vor Eintritt in die Schule so zu fördern, daß sie im Primarbereich nicht zu "Behinderten" werden.

Zu den Fachkräften im Elementarbereich äußern sich Hundertmark/Küchenhoff (1975, 291) in einem Modellentwurf, der folgende Berufsgruppen in den Vorschulbereich integriert:

- Erzieher mit Fachschulabschluß,
- Sozialpädagogen (grad.) mit Fachhochschulabschluß,
- Lehrer mit Abschluß eines Hochschulstudiums und dem Stufenschwerpunkt Grundschule/Primarstufe,
- neuerdings auch Diplompädagogen mit den Schwerpunkgen Erziehung in früher Kindheit/Vorschulerziehung/Heilerziehung bzw. Kindertherapie/Familienarbeit.

b) Beobachtungsbogen für Erzieher

Mit der Forderung nach dem Sondererzieher für den Kindergarten wird zwar den Bedürfnissen kommunikativ-gestörter Kinder Rechnung getragen, doch sollte auch für die nahe Zukunft die Erzieherin (Gruppenleiter) noch mehr als bisher zur Förderung der gestörten Kinder herangezogen werden.
Dieser Prozeß beginnt mit der Erkennung von Störungen, Auffälligkeiten und Behinderungen, die alle unter den Begriff Kommunikationsstörung fallen.
Mit dem hier vorgelegten und überprüften Beobachtungsbogen für den Erzieher soll ein diagnostisches Verfahren vorgestellt werden, das aus einem praktischen Bedürfnis entstanden ist: Mit Hilfe des Beobachtungsbogens soll der Erzieher in die Lage versetzt werden, möglichst umfassende und genaue Aussagen über die Sinnes- und Denkleistungen (Wahrnehmung), Motorik, Sprache und soziales Verhalten der von ihm betreuten Kinder zu machen. Genauer gesagt geht es um Aussagen über auffällige Kinder, die in irgendeiner Weise in den oben genannten Entwicklungsbereichen von der Norm abweichen.

Der Beobachtungsbogen für den Erzieher soll nicht primär Aussagen machen, ob ein Kind schulreif bzw. schulfähig ist, sondern dem Betreuer Hinweise geben, wie es den Lebensabschnitt vor der Schulzeit bewältigt, der mindestens genauso wichtig ist wie die Schulzeit selbst.

Der Beobachtungsbogen könnte ein Schritt auf eine systematische Früherkennung sein, der allerdings die Mitarbeit der Erzieher voraussetzt, die gegenüber den Sonderpädagogen wesentliche Vorteile mitbringen:

- Durch langjährige Beobachtung kennt der Erzieher die von ihm betreuten Kinder, wie sie sich in natürlichen kindgemäßen Situationen verhalten.
- Wichtiger noch - und das gilt besonders für die auffälligen Kinder - ist die Kenntnis der Reaktionen der Kinder bei Leistungsanforderungen im Rahmen von Beschäftigungen.

- Der Erzieher hat bessere Vergleichsmöglichkeiten als die Eltern, da er sehr viele Kinder kennt.
- Für die eigene pädagogische Arbeit muß der Erzieher seine Kinder ohnehin beurteilen.
- Die Vergleichsmaßstäbe des Erziehers sind relativ sicher.
- Besonders das soziale Verhalten, das durch Tests oft nicht zu ermitteln ist, kann gut beurteilt werden.

Der Beobachtungsbogen setzt sich aus Situationsbeschreibungen zusammen, die im Rahmen einer Diplomarbeit der täglichen Praxis des Kindergartens entnommen sind. Der Erzieher wird nicht gezwungen, freie verbale Antworten auf Fragen zu geben, er braucht keine Skalierung vorzunehmen und hat auch keinen Bogen mit einer Reihe vorgegebener gebundener Antworten auf jede Frage, wobei die jeweils zutreffende anzustreichen ist, sondern kennzeichnet mit einem Zeichen lediglich die beschriebene Situation, die mit der des beobachteten Kindes übereinstimmt.
Dem eigentlichen Beobachtungsbogen mit seinen etwa 250 Situationsbeschreibungen geht ein kürzerer "Grobtest" mit etwa 50 Feststellungen voraus, der von den Erziehern ungefähr vier Wochen nach Eintritt des Kindes in den Kindergarten vorgenommen werden sollte. Der kurze Screening-Bogen hat die Rolle eines Filterverfahrens, das den in der Medizin bekannten und immer stärker eingeführten Sieb- und Suchtests entspricht.

Wenn es nun bei diesem Grobraster schon zu vermehrten Auffälligkeiten kommt, so sollte der Erzieher innerhalb des ersten Vierteljahres den großen Beobachtungsbogen ausfüllen und nach spätestens einem weiteren Vierteljahr eine Wiederholung anschließen, der zur Klärung und Verdeutlichung noch zwei Beobachtungen folgen sollten.

Die Ergebnisse dieser kontinuierlich durchgeführten Beobachtung dienen als Grundlage für die Erarbeitung von Fördermaßnahmen, die vor

allem von der Erzieherin selbst und den heranzuziehenden Fachpädagogen ergriffen werden sollen. Für Kinder, die schon auf dem Screening-Bogen keinerlei Auffälligkeiten erkennen ließen, ist der große Beobachtungsbogen gegenstandslos.
Die Handhabung und Interpretation zweier ausgefüllter Beobachtungsbögen wird nach deren Vorstellung im nächsten Abschnitt (Beispiele ausgefüllter Beobachtungsbögen) verdeutlicht.

Abschließend ist festzustellen, daß es pädagogisch durchaus vertretbar ist, eher ein Kind zuviel als förderungswürdig (förderungsbedürftig) zu klassifizieren als eines zu wenig; denn bei dem Beobachtungsbogen handelt es sich in keinem Falle um eine endgültige Zuordnung zu einer Behinderungsart, da die Suchfunktion im Vordergrund steht.

Beobachtungsbogen für Erzieher (Grobraster)

Datum der Ersterhebung:

Vor- und Nachname: geb.:

Kindergarteneintritt:

Beruf des Vaters: Beruf der Mutter:

Geschwister: jünger: älter:

Kontaktpersonen für den Erzieher:

Voraussichtlicher Einschulungstermin:

Das Kind....

O ist Brillenträger
O schielt
O ist schwerhörig
O ist für sein Alter körperlich unterentwickelt
O fehlt wenigstens einmal wöchentlich unentschuldigt
O kommt auch nachmittags in den Kindergarten
O erzählt nie von zu Hause
O ist nicht hilfsbereit
O beklagt sich über häusliche Gegebenheiten
O bringt häufig Spielzeug von zu Hause mit
O hat keine festen Spielkameraden
O spielt auch zu Hause allein
O kennt kein Kind des Kindergartens aus der Nachbarschaft

O kann keinen Ball fangen
O scheitert an einem einfachen Suchbild
O kennt keine Farben und Formen
O erkennt das falsche Bild in einer Serie nicht

O kann nicht hüpfen
O fällt oft hin
O kann nur ungeschickt und langsam laufen
O kann noch keinen Stift halten

O kann noch nicht mit der Schere umgehen

O versteht die Bedeutung von Gesten nicht
O versteht die Mimik anderer Kinder nicht

O kann wesentliche Körperteile nicht benennen
O kann kein Strichmännchen malen
O wechselt die Schere oft in die andere Hand
O kann noch nicht zwischen links und rechts unterscheiden
O ist Linkshänder

O näßt regelmäßig ein
O lutscht täglich am Daumen
O kann sich morgens nur schwer von der Mutter trennen
O schlägt andere Kinder ohne ersichtlichen Grund
O läuft oft unruhig im Raum hin und her
O wird von jedem Außenreiz abgelenkt

O spricht noch in der Babysprache
O kann kleinere Aufträge nicht ausführen
O kann einen Dreiwort-Satz nicht nachsprechen
O sucht oft nach Worten
O spricht grammatikalisch falsch
O spricht näselnd
O spricht unverständlich
O stottert häufig
O spricht kaum mit anderen

Beobachtungsbogen für Erzieher (Feinraster)

Datum der 1. Beobachtung
Datum der 2. Beobachtung
Datum der 3. Beobachtung
Datum der 4. Beobachtung

Wahrnehmung (visuell)

O O O O kann eine geworfene Puppe nicht auffangen
O O O O kann keinen Ball fangen
O O O O kann keinen Ball forttreten
O O O O kann einen selbstgeworfenen Ball nicht wieder fangen
O O O O malt beim Ausmalen ständig über den Strich
O O O O kann beim Suchbild weder Figur noch Grund erkennen
O O O O scheitert an einem Suchbild
O O O O erkennt gleiche Farben und Formen der Umgebung nicht
O O O O erkennt bekannte Gegenstände auf einem Bild nicht
O O O O hat Schwierigkeiten bei Differenzierungsspielen
O O O O erkennt das falsche Bild in einer Serie von 4 Bildern nicht
O O O O versteht Relationen nicht
O O O O unterscheidet die Zahl 6 nicht von der 9
O O O O erkennt auf einem Bild nicht Gegenstände, die eine unterschiedliche Raumlage aufweisen
O O O O kann einfache Gebilde aus Klötzen nicht nachbauen
O O O O kann symmetrische Abbildungen von asymmetrischen nicht unterscheiden
O O O O kann ein einfaches symmetrisches Puzzle nicht zusammensetzen
O O O O kann bei einfachen geometrischen Figuren fehlende Linien nicht ergänzen

Wahrnehmung (auditiv)

O O O O erkennt Alltagsgeräusche nicht
O O O O kann Schallquellen weder erkennen noch differenzieren
O O O O wendet sich nicht spontan einer Schallquelle zu
O O O O kann Gehörtes nicht in Worte umsetzen
O O O O kann selbst keine Geräusche nachahmen

Motorik (grobmotorisch)

O O O O kann nicht beidbeinig hüpfen
O O O O kann nicht einbeinig hüpfen
O O O O kann nicht über ein kleines Hindernis (Ball) springen
O O O O kann nicht auf einem Bein stehen
O O O O kann nicht über einen fußbreiten Balken balancieren
O O O O fällt oft hin
O O O O kann nicht Roller fahren
O O O O kann nicht Go-cart fahren
O O O O kann nicht Fahrrad fahren
O O O O läßt Spielsachen öfter aus den Händen fallen
O O O O wechselt beim Treppensteigen oft den Antrittsfuß
O O O O kann nicht so schnell laufen wie andere Kinder
O O O O kann den Ball, den es hochgeworfen hat, nicht wieder fangen
O O O O kann nicht "Eierlaufen" bzw. "Sackhüpfen"
O O O O kann nicht rhythmisch mit der Hand klopfen
O O O O kann nicht rhythmisch mit dem Fuß klopfen
O O O O kann nicht richtig rückwärts gehen
O O O O kann sich nicht den Mantel anziehen
O O O O kann nicht alleine die Schuhe anziehen

Motorik (feinmotorisch)

O O O O hat eine zittrige Hand
O O O O kann keinen Bleistift halten
O O O O kann nicht mit dem Pinsel malen
O O O O kann keine Nadeln sortieren
O O O O kann nicht würfeln
O O O O kann bei einem Brettspiel die kleinen Figuren nicht setzen
O O O O malt nicht gerne mit Fingerfarben
O O O O kann noch nicht mit einer Kanne gießen
O O O O kann nicht mit einer Schere schneiden
O O O O kann kein Quadrat ausschneiden
O O O O kann keinen Kreis ausschneiden
O O O O kann keinen geraden Schnitt machen
O O O O kann keine grobe Figur ausschneiden
O O O O kann sich noch nicht die Jacke zuknöpfen
O O O O kann sich noch nicht die Schnürbänder binden
O O O O kommt mit etwas schwierigeren Puzzles nicht zurecht

Gestik

O O O O verständigt sich nie durch Gesten
O O O O versteht die einfachsten Gesten nicht

Mimik

O O O O erkennt Ausdrucksformen des Gesichtes bei anderen Kindern nicht
O O O O kann mit seiner Mimik keine Stimmungen ausdrücken

Das Bewußtsein vom eigenen Körper

O O O O kennt seine Körperteile nicht
O O O O kann wesentliche Körperteile nicht benennen
O O O O erkennt Körperteile auch nicht auf Bildern oder bei anderen Kindern
O O O O weiß nicht um das Vorhandensein innerer Organe
O O O O kennt die Funktionen wichtiger Organe nicht
O O O O kennt die Symmetrie des Körpers nicht

O O O O kann keine menschliche Figur zeichnen (Strichmännchen)
O O O O kann keine fehlenden Körperteile auf einer Abbildung ergänzen
O O O O kann bestimmte Körperteile nicht gezielt bewegen
O O O O kann nicht gleichzeitig den linken Arm und das rechte Bein heben
O O O O kann das Spiel "Erstarren" nicht mitspielen
O O O O kann sehr schlecht balancieren
O O O O klettert sehr ungeschickt und eckig
O O O O kann nicht von einem Kasten (50 cm) auf den Boden springen
O O O O kann einem geworfenen Ball nicht entgegenlaufen, um ihn zu fangen
O O O O bevorzugt die linke Hand
O O O O wechselt beim Schneiden oft die Schere in die andere Hand
O O O O wechselt beim Malen oft die Hand
O O O O arbeitet mit beiden Händen gleich ungeschickt
O O O O wirft einen Ball mit links
O O O O hämmert mit links
O O O O bewegt beim Bürsten der Nägel der linken Hand die Finger und nicht die Bürste
O O O O versteht Relationswörter nicht und kann entsprechende Anweisungen nicht ausführen

Sozialverhalten

Störungen im Bereich der Körpersphäre

O O O O näßt gelegentlich ein
O O O O näßt regelmäßig ein
O O O O näßt einmal wöchentlich ein
O O O O reagiert darauf gleichgültig
O O O O reagiert darauf verlegen
O O O O versucht Ausreden zu finden
O O O O wird von der Mutter verbal bestraft
O O O O wird mit Schlägen bestraft

Auffällige Gewohnheiten

O O O O lutscht dauernd am Daumen oder an den Fingern
O O O O lutscht nur nach körperlichen Anstrengungen
O O O O lutscht nur nach geistigen Belastungen
O O O O lutscht nur bei Müdigkeit
O O O O zieht sich zum Lutschen bewußt zurück
O O O O lutscht schon morgens
O O O O lutscht nur kurz vor dem Abholen
O O O O lutscht ungeniert im Stuhlkreis
O O O O wird während des Lutschens sichtbar ruhiger
O O O O beißt sich die Nägel ständig ab
O O O O beißt die Nägel nur in Belastungsmomenten ab
O O O O beißt sich die Nägel unbewußt ab

Soziale Auffälligkeiten

O O O O kann sich morgens von der Mutter nur unter Tränen trennen
O O O O reagiert immer überängstlich auf neue Spielsituationen

O O O O bleibt am liebsten den ganzen Morgen auf dem Schoß der Erzieherin

O O O O hat noch immer keine festen Spielkameraden

O O O O wird nie von anderen Kindern aufgefordert oder angesprochen

O O O O wird wegen seiner Außenseiterposition gemieden und gehänselt

O O O O frühstückt jeden Morgen an einem anderen Platz

O O O O frühstückt immer allein

O O O O streitet gern mit anderen Kindern

O O O O kennt keine Rücksichtnahme

O O O O schlägt andere Kinder öfter ohne ersichtlichen Grund

O O O O greift andere Kinder hinterhältig an

O O O O läßt sich auch durch Beobachtung der Erzieherin nicht von seinem Tun abhalten

O O O O streitet sich nur mit bestimmten Kindern

O O O O streitet sich nur mit schwächeren Kindern

O O O O stört absichtlich andere Spielgruppen

O O O O nimmt anderen Kindern Spielzeug fort, ohne es selbst zu gebrauchen

O O O O stößt und schubst andere Kinder mutwillig

O O O O schiebt die Schuld stets auf andere Kameraden

O O O O beschwert sich über die Störungen anderer Kinder

O O O O ist zu Hause genauso aggressiv

O O O O hat auch in der Nachbarschaft keine Freunde

Auffälligkeiten im Spiel- und Leistungsbereich

O O O O läuft fast nur unruhig im Raum herum

O O O O spielt nicht länger als fünf Minuten mit einer Sache

O O O O arbeitet offensichtlich nicht nach einem Plan

O O O O wird von jedem Außenreiz abgelenkt

O O O O sucht sich ständig neues Spielzeug

O O O O spielt in keiner festen Spielgruppe
O O O O wird von anderen Kindern nicht zum Spielen eingeladen
O O O O folgt Arbeitsanweisungen nicht
O O O O hat zu keiner Tätigkeit Lust
O O O O ist übermäßig stark auf Anerkennung bedacht
O O O O bringt eine Sache nur dann zu Ende, wenn es nach jeder Aktion gelobt wird
O O O O spielt auch zu Hause nicht richtig
O O O O ist nicht bereit, bei Kreisspielen mitzumachen
O O O O ist ständig schlechter Laune
O O O O ist immer dagegen, was auch gespielt wird
O O O O zeigt den Negativismus auch gegenüber den Erziehern

Sprache

Verzögerte Sprachentwicklung

O O O O versteht die Umgangssprache der Spielkameraden in ihrer Lautstärke nicht
O O O O fragt häufig zurück
O O O O ist regelmäßig erkältet (monatlich)
O O O O atmet ständig durch den Mund
O O O O ist noch nie einem Facharzt vorgestellt worden

Sprachverständnis (innere Sprache)

O O O O kann kleinere Aufträge nicht ausführen
O O O O versteht den Sinn eines Satzes nicht und kann deshalb auch absichtlich darin versteckte Fehler nicht erkennen
O O O O kann angefangene Sätze nicht ergänzen

Sprechen (äußere Sprache)

O O O O kann folgende Sätze nicht nachsprechen:
"Dort sitzt die Puppe"
"Hier liegt der große Baukasten"
"Auf dem Tisch steht das Auto"
"Ich bekomme zum Geburtstag einen neuen Mantel"
"Mein Bruder Klaus hat einen großen roten Fußball"

Wortfindungsstörungen

O O O O sucht oft nach Worten
O O O O drückt sich häufig durch Gesten aus

Grammatik

O O O O macht grammatikalische Fehler
O O O O läßt Satzteile aus
O O O O verdreht Satzteile
O O O O spricht Sätze nicht zu Ende

Stimmklangstörungen

O O O O hat eine Lippen-Kiefer-Gaumenspalte
O O O O kann keinen Luftballon aufblasen
O O O O kann nicht flöten
O O O O spricht auch ohne Schnupfen verschnupft
O O O O spricht durch die Nase

Stammeln

O O O O spricht in der Babysprache
O O O O spricht nur mit der Mutter in der Babysprache

O O O O schaut beim Zuhören stets auf den Mund des Sprechers
O O O O spricht folgende Laute falsch aus: .....
O O O O läßt folgende Laute aus: .....
O O O O spricht schwer verständlich/unverständlich

Stottern

O O O O stottert fast in jedem Satz
O O O O stottert nur im Gespräch mit Fremden
O O O O stottert auch beim freien Spiel
O O O O wiederholt Laute
O O O O preßt Laute
O O O O stottert zu Hause auch
O O O O läßt bestimmte Worte aus
O O O O ist sich der Störung bewußt
O O O O vermeidet beim Sprechen den Blickkontakt
O O O O hat während des Sprechens Gesichtszuckungen

Poltern

O O O O spricht überhastet
O O O O spricht nur bei Erregung unverständlich
O O O O spricht nach Ermahnung zur Ruhe verständlicher

Freiwilliges Schweigen

O O O O spricht ganz allgemein wenig
O O O O spricht nur mit bestimmten Personen nicht
O O O O spricht zeitweise mit niemandem
O O O O folgt nur den Anweisungen der Erzieher

Allgemeine Beobachtungen:

Unterschrift der Erzieherin

Beispiele ausgefüllter Beobachtungsbogen

Die Handhabung, Interpretation und Folgemaßnahme des hier vorgelegten Fragebogens soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden. Bei den beobachteten Kindern handelt es sich um ein Mädchen mit Wahrnehmungsschwächen und um ein anderes Mädchen mit Sprachauffälligkeiten.
Beide Kinder sind am 1. August 1973 in den Kindergarten aufgenommen worden, und etwa drei Wochen später kam es zur Beobachtung nach dem Grobraster.
Beide Kinder wiesen schon bei dem Grob- oder Suchtest Kommunikationsstörungen auf, die bei dem einen Kind im Bereich der Wahrnehmung und bei dem anderen Kind im Sprachbereich zu finden waren. Etwa sechs Wochen später wurde die Beobachtung der Kinder nach dem Feinraster vorgenommen, wobei sich bei beiden Kindern die ersterhaltenen Ergebnisse wiederholten.
Im Abstand von etwa sechs Wochen wurden dann jeweils noch drei Beobachtungen durchgeführt, die im Grunde die Angaben des Grobrasters bestätigten.

S o n j a

Bei Sonja fällt der Komplex der Wahrnehmung bzw. Sensomotorik besonders auf. Auch die Auffälligkeiten, die sich bei der Grob- bzw. Feinmotorik ergaben, waren auf Wahrnehmungsschwäche zurückzuführen. Die Negativfeststellungen beim Sozial- und Leistungsverhalten des Kindes waren wohl Auswirkungen der Mißerfolgserlebnisse, die Sonja gerade in den ersten Kindergartenwochen im Zusammenhang mit Wahrnehmungsspielen und Wettkämpfen bei der Bewegungserziehung gemacht hatte.

Die Beobachtungsdaten sind über die vier Feststellungstermine relativ konstant geblieben, obwohl infolge der Bewegungserziehung im Bereich der Sensomotorik (Wahrnehmung) schon positive Veränderun-

gen zu verzeichnen gewesen sind.

In den Besprechungen des Kindergartenrates wurde beschlossen, mit dem Kind ein Wahrnehmungstraining durchzuführen, das allerdings in die einzelnen Tagesabschnitte wie Freispiel, Beschäftigung, Bewegungserziehung und Intensivförderung integriert werden sollte.

Die Maßnahmen der Förderung konnten zwar im Rahmen dieser Arbeit nicht überwacht werden, doch ist festzuhalten, daß eine letzte Beobachtung Anfang 1976 keine Auffälligkeiten mehr ergab.
Sonja ist im Herbst 1976 ohne Bedenken in die Grundschule aufgenommen worden.

Regina wies nach dem Grobraster zunächst nur Sprachstörungen auf, die sich vor allem darin zeigten, daß andere Kinder die wenigen Sätze, die das Kind sprach, nicht verstanden.

Es war erst einmal notwendig zu klären, ob dem Kind die organischen Voraussetzungen zum reibungslosen Erlernen der Sprache fehlten, oder ob Regina in sprachlicher Hinsicht ungenügend oder nicht in der richtigen Art und Weise angeregt worden ist. Nach einer eingehenden Untersuchung durch einen Sprachheilpädagogen konnten die organischen Fehler ausgeschlossen werden, und auch das übrige Verhalten ließ keine Intelligenzminderung vermuten. Bei Regina wurde sehr anschaulich die Abhängigkeit der Sprachentwicklung vom Sprachmilieu verdeutlicht, denn es hatte sich herausgestellt, daß die Eltern sich kaum um das Kind gekümmert hatten (die Mutter ist ganztägig berufstätig). Ursache bei den Auffälligkeiten der Sprache Reginas war wohl eine verzögerte Sprachentwicklung, die normalerweise mit Störungen der Motorik/Sensomotorik einhergeht. Die Auffälligkeiten des Sozial- und Spielverhaltens sind als sekundär zu bewerten, da sie erst nach der zweiten Beobachtung stärker hervorgetreten sind.

Für Regina wurde als Hilfe eine Sprachförderung beschlossen, die einerseits bei der täglichen Beschäftigung (situationsbezogen) und

andererseits bei den Intensivmaßnahmen (Kleingruppe) erfolgen sollte. Zusätzlich ist Regina zweimal wöchentlich von einem Sprachheillehrer betreut worden. Diese sprachheilpädagogische Maßnahme geschah ein Jahr lang im Kindergarten und dann ein Jahr lang in der Sprachheilambulanz des zuständigen Stadtbezirkes. In die Therapie des letzten Jahres wurde die Mutter des Kindes mit eingeschlossen, indem sie durch "Hausaufgaben" zur Mitarbeit verpflichtet wurde.

Mit der Behebung der Sprachauffälligkeiten und einem gleichzeitig ablaufenden Wahrnehmungstraining sind bei Regina die Verhaltensschwierigkeiten fast völlig zurückgegangen. Nach einem weiteren Jahr der ambulanten Sprachbehandlung konnten bei dem Mädchen keine Kommunikationsstörungen mehr festgestellt werden. Regina hat im Schulreifetest gut abgeschnitten und ist in die Grundschule aufgenommen worden.

Beobachtungsbogen für Erzieher (Grobraster)

Datum der Ersterhebung: August 1973
Vor- und Nachname: Sonja geb.: 20. 8. 1969
Kindergarteneintritt: 1. August 1973
Beruf des Vaters: Kraftfahrer Beruf der Mutter: Hausfrau
Geschwister: 3 jünger: 2 älter: 1
Kontaktpersonen für den Erzieher: meistens die Großmutter
Voraussichtlicher Einschulungstermin: 1976

Das Kind....

O ist Brillenträger
O schielt
O ist schwerhörig
O ist für sein Alter körperlich unterentwickelt
☒ fehlt wenigstens einmal wöchentlich unentschuldigt
☒ kommt auch nachmittags in den Kindergarten
☒ erzählt nie von zu Hause
O ist nicht hilfsbereit
O beklagt sich über häusliche Gegebenheiten
O bringt häufig Spielzeug von zu Hause mit
☒ hat keine festen Spielkameraden
O spielt auch zu Hause allein
O kennt kein Kind des Kindergartens aus der Nachbarschaft

☒ kann keinen Ball fangen
☒ scheitert an einem einfachen Suchbild
☒ kennt keine Farben und Formen
☒ erkennt das falsche Bild in einer Serie nicht

O kann nicht hüpfen
O fällt oft hin
O kann nur ungeschickt und langsam laufen
☒ kann noch keinen Stift halten

☒ kann noch nicht mit der Schere umgehen

☒ versteht die Bedeutung von Gesten nicht

☒ versteht die Mimik anderer Kinder nicht

☒ kann wesentliche Körperteile nicht benennen

☒ kann kein Strichmännchen malen

O wechselt die Schere oft in die andere Hand

☒ kann noch nicht zwischen links und rechts unterscheiden

O ist Linkshänder

O näßt regelmäßig ein

☒ lutscht täglich am Daumen

O kann sich morgens nur schwer von der Mutter trennen

O schlägt andere Kinder ohne ersichtlichen Grund

O läuft oft unruhig im Raum hin und her

☒ wird von jedem Außenreiz abgelenkt

O spricht noch in der Babysprache

O kann kleinere Aufträge nicht ausführen

O kann einen Dreiwort-Satz nicht nachsprechen

O sucht oft nach Worten

O spricht grammatikalisch falsch

O spricht näselnd

O spricht unverständlich

O stottert häufig

O spricht kaum mit anderen

Beobachtungsbogen für Erzieher (Feinraster)

Datum der 1. Beobachtung Mitte September 1973 (rot)
Datum der 2. Beobachtung Ende Oktober 1973 (blau)
Datum der 3. Beobachtung Mitte Dezember 1973 (grün)
Datum der 4. Beobachtung Anfang Februar 1974 (schwarz)

Wahrnehmung (visuell)

⊠ ⊠ ⊠ ⊠ kann eine geworfene Puppe nicht auffangen
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ kann keinen Ball fangen
⊠ ⊠ O O kann keinen Ball forttreten
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ kann einen selbstgeworfenen Ball nicht wieder fangen
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ malt beim Ausmalen ständig über den Strich
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ kann beim Suchbild weder Figur noch Grund erkennen
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ scheitert an einem Suchbild
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ erkennt gleiche Farben und Formen der Umgebung nicht
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ erkennt bekannte Gegenstände auf einem Bild nicht
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ hat Schwierigkeiten bei Differenzierungsspielen
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ erkennt das falsche Bild in einer Serie von 4 Bildern nicht
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ versteht Relationen nicht
O O O O unterscheidet die Zahl 6 nicht von der 9
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ erkennt auf einem Bild nicht Gegenstände, die eine unterschiedliche Raumlage aufweisen
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ kann einfache Gebilde aus Klötzen nicht nachbauen
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ kann symmetrische Abbildungen von asymmetrischen nicht unterscheiden
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ kann ein einfaches symmetrisches Puzzle nicht zusammensetzen
⊠ ⊠ ⊠ ⊠ kann bei einfachen geometrischen Figuren fehlende Linien nicht ergänzen

Wahrnehmung (auditiv)

X X O O erkennt Alltagsgeräusche nicht
X X O O kann Schallquellen weder erkennen noch differenzieren
O O O O wendet sich nicht spontan einer Schallquelle zu
X X X X kann Gehörtes nicht in Worte umsetzen
X X X X kann selbst keine Geräusche nachahmen

Motorik (grobmotorisch)

X X X O kann nicht beidbeinig hüpfen
X O O O kann nicht einbeinig hüpfen
X O O O kann nicht über ein kleines Hindernis (Ball) springen
X X O O kann nicht auf einem Bein stehen
X X X X kann nicht über einen fußbreiten Balken balancieren
O O O O fällt oft hin
O O O O kann nicht Roller fahren
O O O O kann nicht Go-cart fahren
X X X X kann nicht Fahrrad fahren
O O O O läßt Spielsachen öfter aus den Händen fallen
O O O O wechselt beim Treppensteigen oft den Antrittsfuß
X X O O kann nicht so schnell laufen wie andere Kinder
X X X X kann den Ball, den es hochgeworfen hat, nicht wieder fangen
X X X O kann nicht "Eierlaufen" bzw. "Sackhüpfen"
X X X O kann nicht rhythmisch mit der Hand klopfen
X X X X kann nicht rhythmisch mit dem Fuß klopfen
X X X O kann nicht richtig rückwärts gehen
X O O O kann sich nicht den Mantel anziehen
X X X X kann nicht alleine die Schuhe anziehen

Motorik (fein-motorisch)

O O O O hat eine zittrige Hand
X X X O kann keinen Bleistift halten
X X X X kann nicht mit dem Pinsel malen
X X X O kann keine Nadeln sortieren
X X X O kann nicht würfeln
X X X X kann bei einem Brettspiel die kleinen Figuren nicht setzen
X X O O malt nicht gerne mit Fingerfarben
X X X O kann noch nicht mit einer Kanne gießen
X X X O kann nicht mit einer Schere schneiden
X X X X kann kein Quadrat ausschneiden
X X X X kann keinen Kreis ausschneiden
O O O O kann keinen geraden Schnitt machen
X X X X kann keine grobe Figur ausschneiden
X X O O kann sich noch nicht die Jacke zuknöpfen
X X X X kann sich noch nicht die Schnürbänder binden
X X X X kann mit einem schwierigeren Puzzles nicht zurecht

Gestik

X X X X verständigt sich nie durch Gesten
X X X X versteht die einfachsten Gesten nicht

Mimik

X X X X erkennt Ausdrucksformen des Gesichtes bei anderen Kindern nicht
X X X X kann mit seiner Mimik keine Stimmungen ausdrücken

Das Bewußtsein vom eigenen Körper

☒ ☒ ☒ ☒ kennt seine Körperteile nicht

☒ ☒ ☒ ☒ kann wesentliche Körperteile nicht benennen

☒ ☒ ☒ ☒ erkennt Körperteile auch nicht auf Bildern oder bei anderen Kindern

☒ ☒ ☒ ☒ weiß nicht um das Vorhandensein innerer Organe

☒ ☒ ☒ ☒ kennt die Funktionen wichtiger Organe nicht

☒ ☒ ☒ ☒ kennt die Symmetrie des Körpers nicht

☒ ☒ ☒ ☒ kann keine menschliche Figur zeichnen (Strichmännchen)

☒ ☒ ☒ ☒ kann keine fehlenden Körperteile auf einer Abbildung ergänzen

☒ ☒ ☒ ☒ kann bestimmte Körperteile nicht gezielt bewegen

☒ ☒ ☒ ☒ kann nicht gleichzeitig den linken Arm und das rechte Bein heben

O O O O kann das Spiel "Erstarren" nicht mitspielen

☒ ☒ O O kann sehr schlecht balancieren

☒ ☒ O O klettert sehr ungeschickt und eckig

☒ O O O kann nicht von einem Kasten (50 cm) auf den Boden springen

☒ ☒ ☒ ☒ kann einem geworfenen Ball nicht entgegenlaufen, um ihn zu fangen

O O O O bevorzugt die linke Hand

O O O O wechselt beim Schneiden oft die Schere in die andere Hand

O O O O wechselt beim Malen oft die Hand

O O O O arbeitet mit beiden Händen gleich ungeschickt

O O O O wirft einen Ball mit links

O O O O hämmert mit links

O O O O bewegt beim Bürsten der Nägel der linken Hand die Finger und nicht die Bürste

O O O O versteht Relationswörter nicht und kann entsprechende Anweisungen nicht ausführen

Sozialverhalten

Störungen im Bereich der Körpersphäre

O O O O näßt gelegentlich ein
O O O O näßt regelmäßig ein
O O O O näßt einmal wöchentlich ein
O O O O reagiert darauf gleichgültig
O O O O reagiert darauf verlegen
O O O O versucht Ausreden zu finden
O O O O wird von der Mutter verbal bestraft
O O O O wird mit Schlägen bestraft

Auffällige Gewohnheiten

X X X X lutscht dauernd am Daumen oder an den Fingern
X X X X lutscht nur nach körperlichen Anstrengungen
X X X X lutscht nur nach geistigen Belastungen
O O O O lutscht nur bei Müdigkeit
O O O O zieht sich zum Lutschen bewußt zurück
X X X X lutscht schon morgens
O O O O lutscht nur kurz vor dem Abholen
O O O O lutscht ungeniert im Stuhlkreis
O O O O wird während des Lutschens sichtbar ruhiger
O O O O beißt sich die Nägel ständig ab
O O O O beißt die Nägel nur in Belastungsmomenten ab
O O O O beißt sich die Nägel unbewußt ab

Soziale Auffälligkeiten

O O O O kann sich morgens von der Mutter nur unter Tränen trennen
X X X X reagiert immer überängstlich auf neue Spielsituationen

O O O O bleibt am liebsten den ganzen Morgen auf dem Schoß der Erzieherin

X X X X hat noch immer keine festen Spielkameraden

X X X X wird nie von anderen Kindern aufgefordert oder angesprochen

O O O O wird wegen seiner Außenseiterposition gemieden und gehänselt

O O O O frühstückt jeden Morgen an einem anderen Platz

O O O O frühstückt immer allein

O O O O streitet gern mit anderen Kindern

O O O O kennt keine Rücksichtnahme

O O O O schlägt andere Kinder öfter ohne ersichtlichen Grund

O O O O greift andere Kinder hinterhältig an

O O O O läßt sich auch durch Beobachtung der Erzieherin nicht von seinem Tun abhalten

O O O O streitet sich nur mit bestimmten Kindern

O O O O streitet sich nur mit schwächeren Kindern

O O O O stört absichtlich andere Spielgruppen

O O O O nimmt anderen Kindern Spielzeug fort, ohne es selbst zu gebrauchen

O O O O stößt und schubst andere Kinder mutwillig

O O O O schiebt die Schuld stets auf andere Kameraden

O O O O beschwert sich über die Störungen anderer Kinder

O O O O ist zu Hause genauso aggressiv

O O O O hat auch in der Nachbarschaft keine Freunde

Auffälligkeiten im Spiel- und Leistungsbereich

O O O O läuft fast nur unruhig im Raum herum

O O O O spielt nicht länger als fünf Minuten mit einer Sache

X X X X arbeitet offensichtlich nicht nach einem Plan

X X X X wird von jedem Außenreiz abgelenkt

O O O O sucht sich ständig neues Spielzeug

⊠ ⊠ ⊠ ⊠ spielt in keiner festen Spielgruppe

⊠ ⊠ ⊠ ⊠ wird von anderen Kindern nicht zum Spielen eingeladen

O O O O folgt Arbeitsanweisungen nicht

O O O O hat zu keiner Tätigkeit Lust

O O O O ist übermäßig stark auf Anerkennung bedacht

O O O O bringt eine Sache nur dann zu Ende, wenn es nach jeder Aktion gelobt wird

O O O O spielt auch zu Hause nicht richtig

O O O O ist nicht bereit, bei Kreisspielen mitzumachen

O O O O ist ständig schlechter Laune

O O O O ist immer dagegen, was auch gespielt wird

O O O O zeigt den Negativismus auch gegenüber den Erziehern

Sprache

Verzögerte Sprachentwicklung

O O O O versteht die Umgangssprache der Spielkameraden in ihrer Lautstärke nicht

O O O O fragt häufig zurück

O O O O ist regelmäßig erkältet (monatlich)

O O O O atmet ständig durch den Mund

O O O O ist noch nie einem Facharzt vorgestellt worden

Sprachverständnis (innere Sprache)

O O O O kann kleinere Aufträge nicht ausführen

O O O O versteht den Sinn eines Satzes nicht und kann deshalb auch absichtlich darin versteckte Fehler nicht erkennen

O O O O kann angefangene Sätze nicht ergänzen

Sprachen (äußere Sprache)

X X X X kann folgende Sätze nicht nachsprechen:
"Dort sitzt die Puppe"
"Hier liegt der große Baukasten"
"Auf dem Tisch steht das Auto"
"Ich bekomme zum Geburtstag einen neuen Mantel"
X "Mein Bruder Klaus hat einen großen roten Fußball"

Wortfindungsstörungen

O O O O sucht oft nach Worten
O O O O drückt sich häufig durch Gesten aus

Grammatik

X X X X macht grammatikalische Fehler
X X X X läßt Satzteile aus
O O O O verdreht Satzteile
O O O O spricht Sätze nicht zu Ende

Stimmklangstörungen

O O O O hat eine Lippen-Kiefer-Gaumenspalte
O O O O kann keinen Luftballon aufblasen
O O O O kann nicht flöten
O O O O spricht auch ohne Schnupfen verschnupft
O O O O spricht durch die Nase

Stammeln

O O O O spricht in der Babysprache
O O O O spricht nur mit der Mutter in der Babysprache

O O O O schaut beim Zuhören stets auf den Mund des Sprechers
X X X X spricht folgende Laute falsch aus: S
O O O O läßt folgende Laute aus: .....
O O O O spricht schwer verständlich/unverständlich

Stottern

O O O O stottert fast in jedem Satz
O O O O stottert nur im Gespräch mit Fremden
O O O O stottert auch beim freien Spiel
O O O O wiederholt Laute
O O O O preßt Laute
O O O O stottert zu Hause auch
O O O O läßt bestimmte Worte aus
O O O O ist sich der Störung bewußt
O O O O vermeidet beim Sprechen den Blickkontakt
O O O O hat während des Sprechens Gesichtszuckungen

Poltern

O O O O spricht überhastet
O O O O spricht nur bei Erregung unverständlich
O O O O spricht nach Ermahnung zur Ruhe verständlicher

Freiwilliges Schweigen

X X X X spricht ganz allgemein wenig
O O O O spricht nur mit bestimmten Personen nicht
O O O O spricht zeitweise mit niemandem
O O O O folgt nur den Anweisungen der Erzieher

Allgemeine Beobachtungen:

Sonja ist ein körperlich normal entwickeltes Kind. Die Wahrnehmungsunfähigkeit des Kindes fiel zuerst bei Spielen mit Formen und Farben auf, die sie auch nur auf Drängen der Erzieherin anfing. Sonjas völlig falsche Reaktionen bei Differenzierungsspielen und Suchbildern, ja selbst bei Bilderbüchern, gehen wahrscheinlich auf fehlende Übung im häuslichen Bereich zurück. Nach Angaben der Gemeindeschwester bringt die Mutter von Sonja sehr wenig Zeit für ihre Kinder auf.

Sonja begreift Sinnzusammenhänge sehr schwer und geht Spielen und Beschäftigungen, die mit einer genauen Wahrnehmung verbunden sind (Puzzles), aus dem Wege, bzw. sie gibt sie schnell wieder auf. Während dieser Spiele der anderen Kinder beschäftigt sich Sonja mit großen Puppen oder den größten Bausteinen, mit denen sie ohne offensichtlichen Plan spielt bzw. hantiert. Auch beim Nachbauen von bestehenden Vorlagen nimmt Sonja Gegenstände, Lageverhältnisse und Zusammenhänge einfach nicht wahr, was jedoch für die Altersgenossen selbstverständlich ist.

Die auffällige Wahrnehmungsschwäche drückt sich auch in der Motorik des Kindes aus, die sich allerdings nach gezielter Anleitung und Zuwendung schnell verbessert.

Sprachlich äußert sich Sonja kaum, was Auswirkungen auf ihren aktiven Wortschatz hat. Ein Sigmatismus ist auf eine Zahnstellungsanomalie (Retrogenie) infolge des Daumenlutschens zurückzuführen.

Bei Sonja ist die Durchführung des Wahrnehmungstrainings im Rahmen der Beschäftigungszeiten geplant.

Unterschrift der Erzieherin

Beobachtungsbogen für Erzieher (Grobraster)

Datum der Ersterhebung: August 1973
Vor- und Nachname: Regina geb.: 14.7.1969
Kindergarteneintritt: 1. August 1973
Beruf des Vaters: Handelsvertreter Beruf der Mutter: Gastwirtin
Geschwister: 2 jünger: 1 älter: 1
Kontaktpersonen für den Erzieher: Großmutter
Voraussichtlicher Einschulungstermin: 1976

Das Kind....

O ist Brillenträger
O schielt
O ist schwerhörig
O ist für sein Alter körperlich unterentwickelt
X fehlt wenigstens einmal wöchentlich unentschuldigt
X kommt auch nachmittags in den Kindergarten
X erzählt nie von zu Hause
O ist nicht hilfsbereit
O beklagt sich über häusliche Gegebenheiten
O bringt häufig Spielzeug von zu Hause mit
O hat keine festen Spielkameraden
O spielt auch zu Hause allein
O kennt kein Kind des Kindergartens aus der Nachbarschaft

O kann keinen Ball fangen
X scheitert an einem einfachen Suchbild
O kennt keine Farben und Formen
O erkennt das falsche Bild in einer Serie nicht

O kann nicht hüpfen
O fällt oft hin
O kann nur ungeschickt und langsam laufen
O kann noch keinen Stift halten

- [x] kann noch nicht mit der Schere umgehen
- [ ] versteht die Bedeutung von Geiz nicht
- [ ] versteht die Mimik anderer Kinder nicht
- [x] kann wesentliche Komponente nicht benennen
- [x] kann kein Strichmännchen malen
- [ ] wechselt die Schere oft in die andere Hand
- [ ] kann noch nicht zwischen links und rechts unterscheiden
- [ ] ist Linkshänder
- [ ] näßt regelmäßig ein
- [ ] lutscht täglich am Daumen
- [ ] kann sich morgens nur schwer von der Mutter trennen
- [ ] schlägt andere Kinder ohne ersichtlichen Grund
- [ ] läuft oft unruhig im Raum hin und her
- [x] wird von jedem Ansinnen abgelenkt
- [x] spricht noch in der Babysprache
- [x] kann kleinere Aufträge nicht ausführen
- [x] kann einen Dreiwort-Satz nicht nachsprechen
- [ ] sucht oft nach Worten
- [ ] spricht grammatikalisch falsch
- [ ] spricht näselnd
- [x] spricht unverständlich
- [ ] stottert häufig
- [x] spricht kaum mit anderen

Beobachtungsbogen für Erzieher (Feinmotor)

Datum der 1. Beobachtung *Ende September 1973*
Datum der 2. Beobachtung *Anfang November 1973*
Datum der 3. Beobachtung *Anfang Januar 1974*
Datum der 4. Beobachtung *Ende Februar 1974*

Wahrnehmung (visuell)

O O O O kann eine geworfene Puppe nicht auffangen
O O O O kann keinen Ball fangen
O O O O kann keinen Ball fortbreten
O O O O kann einen selbstgeworfenen Ball nicht wieder fangen
X X O O malt beim Ausmalen ständig über den Strich
X X X X kann beim Suchbild weder Figur noch Grund erkennen
X X X X scheitert an einem Suchbild
O O O O erkennt gleiche Farben und Formen der Umgebung nicht
O O O O erkennt bekannte Gegenstände auf einem Bild nicht
X X O O hat Schwierigkeiten bei Differenzierungsspielen
X X X X erkennt das falsche Bild in einer Serie von 4 Bildern nicht
X X X X versteht Relationen nicht
O O O O unterscheidet die Zahl 6 nicht von der 9
X X X X erkennt auf einem Bild nicht Gegenstände, die eine unterschiedliche Raumlage aufweisen
O O O O kann einfache Gebilde aus Klötzen nicht nachbauen
O O O O kann symmetrische Abbildungen von asymmetrischen nicht unterscheiden
O O O O kann ein einfaches symmetrisches Puzzle nicht zusammensetzen
X X O O kann bei einfachen geometrischen Figuren fehlende Linien nicht ergänzen

Wahrnehmung (auditiv)

X X O O erkennt Alltagsgeräusche nicht
X X X X kann Schallquellen weder erkennen noch differenzieren
O O O O wendet sich nicht spontan einer Schallquelle zu
X X X X kann Gehörtes nicht in Worte umsetzen
X X X X kann selbst keine Geräusche nachahmen

Motorik (grobmotorisch)

X X O O kann nicht beidbeinig hüpfen
X O O O kann nicht einbeinig hüpfen
X X O O kann nicht über ein kleines Hindernis (Ball) springen
X O O O kann nicht auf einem Bein stehen
X X X X kann nicht über einen festen Balken balancieren
O O O O fällt oft hin
X X X X kann nicht Roller fahren
X X X X kann nicht Go-cart fahren
X X X X kann nicht Fahrrad fahren
O O O O läßt Spielsachen öfter aus den Händen fallen
O O O O wechselt beim Treppensteigen oft den Antrittsfuß
O O O O kann nicht so schnell laufen wie andere Kinder
O O O O kann den Ball, den es hochgeworfen hat, nicht wieder fangen
O O O O kann nicht "Eierlaufen" bzw. "Sackhüpfen"
O O O O kann nicht rhythmisch mit der Hand klopfen
X X O O kann nicht rhythmisch mit dem Fuß klopfen
X X O O kann nicht richtig rückwärts gehen
O O O O kann sich nicht den Mantel anziehen
O O O O kann nicht alleine die Schuhe anziehen

Motorik (fein-motorisch)

O O O O hat eine zittrige Hand
O O O O kann keinen Bleistift halten
O O O O kann nicht mit dem Pinsel malen
O O O O kann keine Nadeln sortieren
X X X O kann nicht würfeln
X X X X kann bei einem Brettspiel die kleinen Figuren nicht setzen
O O O O malt nicht gerne mit Fingerfarben
O O O O kann noch nicht mit einer Kanne gießen
O O O O kann nicht mit einer Schere schneiden
O O O O kann kein Quadrat ausschneiden
O O O O kann keinen Kreis ausschneiden
O O O O kann keinen geraden Schnitt machen
O O O O kann keine grobe Figur ausschneiden
O O O O kann sich noch nicht die Jacke zuknöpfen
O O O O kann sich noch nicht die Schnürbänder binden
O O O O kommt mit etwas schwierigeren Puzzles nicht zurecht

Gestik

O O O O verständigt sich nie durch Gesten
O O O O versteht die einfachsten Gesten nicht

Mimik

O O O O erkennt Ausdrucksformen des Gesichtes bei anderen Kindern nicht
O O O O kann mit seiner Mimik keine Stimmungen ausdrücken

Das Bewußtsein vom eigenen Körper

X X X X kennt seine Körperteile nicht
X X X X kann wesentliche Körperteile nicht benennen
X X X X erkennt Körperteile auch nicht auf Bildern oder bei anderen Kindern
X X X X weiß nicht um das Vorhandensein innerer Organe
X X X X kennt die Funktionen wichtiger Organe nicht
X X O O kennt die Symmetrie des Körpers nicht

X X X X kann keine menschliche Figur zeichnen (Strichmännchen)
X X X X kann keine fehlenden Körperteile auf einer Abbildung ergänzen
O O O O kann bestimmte Körperteile nicht gezielt bewegen
O O O O kann nicht gleichzeitig den linken Arm und das rechte Bein heben
O O O O kann das Spiel "Erstarren" nicht mitspielen
O O O O kann sehr schlecht balancieren
O O O O klettert sehr ungeschickt und eckig
O O O O kann nicht von einem Kasten (50 cm) auf den Boden springen
O O O O kann einem geworfenen Ball nicht entgegenlaufen, um ihn zu fangen
O O O O bevorzugt die linke Hand
O O O O wechselt beim Schneiden oft die Schere in die andere Hand
O O O O wechselt beim Malen oft die Hand
O O O O arbeitet mit beiden Händen gleich ungeschickt
O O O O wirft einen Ball mit links
O O O O hämmert mit links
O O O O bewegt beim Bürsten der Nägel der linken Hand die Finger und nicht die Bürste
O O O O versteht Relationswörter nicht und kann entsprechende Anweisungen nicht ausführen

Sozialverhalten

Störungen im Bereich der Körpersphäre

O O O O näßt gelegentlich ein
O O O O näßt regelmäßig ein
O O O O näßt einmal wöchentlich ein
O O O O reagiert darauf gleichgültig
O O O O reagiert darauf verlegen
O O O O versucht Ausreden zu finden
O O O O wird von der Mutter verbal bestraft
O O O O wird mit Schlägen bestraft

Auffällige Gewohnheiten

O O O O lutscht dauernd am Daumen oder an den Fingern
O O O O lutscht nur nach körperlichen Anstrengungen
O O O O lutscht nur nach geistigen Belastungen
O O O O lutscht nur bei Müdigkeit
O O O O zieht sich zum Lutschen bewußt zurück
O O O O lutscht schon morgens
O O O O lutscht nur kurz vor dem Abholen
O O O O lutscht ungeniert im Stuhlkreis
O O O O wird während des Lutschens sichtbar ruhiger
O O O O beißt sich die Nägel ständig ab
O O O O beißt die Nägel nur in Belastungsmomenten ab
O O O O beißt sich die Nägel unbewußt ab

Soziale Auffälligkeiten

X X X X kann sich morgens von der Mutter nur unter Tränen trennen
X X X X reagiert immer überängstlich auf neue Spielsituationen

O X X X bleibt am liebsten den ganzen Morgen auf dem Schoß der Erzieherin

O O O O hat noch immer keine festen Spielkameraden

O X X X wird nie von anderen Kindern aufgefordert oder angesprochen

O O X X wird wegen seiner Außenseiterposition gemieden und gehänselt

O O O O frühstückt jeden Morgen an einem anderen Platz

O O X X frühstückt immer allein

O O O O streitet gern mit anderen Kindern

O O O O kennt keine Rücksichtnahme

O O O O schlägt andere Kinder öfter ohne ersichtlichen Grund

O O O O greift andere Kinder hinterhältig an

O O O O läßt sich auch durch Beobachtung der Erzieherin nicht von seinem Tun abhalten

O O O O streitet sich nur mit bestimmten Kindern

O O O O streitet sich nur mit schwächeren Kindern

O O O O stört absichtlich andere Spielgruppen

O O O O nimmt anderen Kindern Spielzeug fort, ohne es selbst zu gebrauchen

O O O O stößt und schubst andere Kinder mutwillig

O O O O schiebt die Schuld stets auf andere Kameraden

O O O O beschwert sich über die Störungen anderer Kinder

O O O O ist zu Hause genauso aggressiv

O O O O hat auch in der Nachbarschaft keine Freunde

Auffälligkeiten im Spiel- und Leistungsbereich

O O O O läuft fast nur unruhig im Raum herum

X X X X spielt nicht länger als fünf Minuten mit einer Sache

X X X X arbeitet offensichtlich nicht nach einem Plan

X X X X wird von jedem Außenreiz abgelenkt

X X O X sucht sich ständig neues Spielzeug

O O O O spielt in keiner festen Spielgruppe

X X X X wird von anderen Kindern nicht zum Spielen eingeladen

O O O O folgt Arbeitsanweisungen nicht

O O O O hat zu keiner Tätigkeit Lust

O O O O ist übermäßig stark auf Anerkennung bedacht

O O O O bringt eine Sache nur dann zu Ende, wenn es nach jeder Aktion gelobt wird

X X O O spielt auch zu Hause nicht richtig

O O X X ist nicht bereit, bei Kreisspielen mitzumachen

O O O O ist ständig schlechter Laune

O O O O ist immer dagegen, was auch gespielt wird

O O O O zeigt den Negativismus auch gegenüber den Erziehern

Sprache

Verzögerte Sprachentwicklung

O O O O versteht die Umgangssprache der Spielkameraden in ihrer Lautstärke nicht

O O O O fragt häufig zurück

O O O O ist regelmäßig erkältet (monatlich)

O O O O atmet ständig durch den Mund

X X X X ist noch nie einem Facharzt vorgestellt worden

Sprachverständnis (innere Sprache)

X X X X kann kleinere Aufträge nicht ausführen

X X X X versteht den Sinn eines Satzes nicht und kann deshalb auch absichtlich darin versteckte Fehler nicht erkennen

X X X X kann angefangene Sätze nicht ergänzen

Sprechen (äußere Sprache)

X X X X kann folgende Sätze nicht nachsprechen.

X "Dort sitzt die Puppe"

X "Hier liegt der große Baukasten"

X "Auf dem Tisch steht das Auto"

X "Ich bekomme zum Geburtstag einen neuen [illegible]"

X "Mein Bruder Klaus hat einen großen [illegible]"

Wortfindung, -äußerung

O O O O sucht oft nach Worten

X X X X drückt sich häufig durch Gesten aus

Grammatik

X X X X macht grammatikalische Fehler

X X X X läßt Satzteile aus

X X X X verdreht Satzteile

X X X X spricht Sätze nicht zu Ende

Stimmklangstörungen

O O O O hat eine Lippen-Kiefer-Gaumenspalte

O O O O kann keinen Luftballon aufblasen

X X X X kann nicht flöten

O O O O spricht auch ohne Schnupfen verschnupft

O O O O spricht durch die Nase

Stammeln

X X X X spricht in der Babysprache

O O O O spricht nur mit der Mutter in der Babysprache

O O O O [illegible]

X O O O [illegible] S

O O O O läßt [illegible]

X X O O spricht [illegible]

Stottern

O O O O [illegible] im [illegible]

O O O O stottert nur im Gespräch mit Fremden

O O O O [illegible]

X X X X wiederholt Laute

O O O O preßt Laute

O O O O stottert zu Hause auch

O O O O läßt bestimmte Worte aus

O O O O ist sich der Störung bewußt

O O O O vermeidet beim Sprechen den Blickkontakt

O O O O hat während des Sprechens Gesichtszuckungen

Poltern

X X X X spricht überhastet

O O O O spricht nur bei Erregung unverständlich

X X X X spricht nach Ermahnung zur Ruhe verständlicher

Freiwilliges Schweigen

X X X X spricht ganz allgemein wenig

O O O O spricht nur mit bestimmten Personen nicht

O O O O spricht zeitweise mit niemandem

O O O O folgt nur den Anweisungen der Erzieher

Allgemeine Beobachtungen:

Regina ist ein übermäßig ruhiges, normal entwickeltes Kind, das sich gerne zurückzieht, wenn es zu Gruppenspielen aufgefordert wird. Auf neue Situationen, besonders in der Bewegungserziehung, reagiert Regina überängstlich.

Regina macht nicht nur in fast jedem Satz grammatikalische Fehler, sondern sie stammelt auch noch sehr stark. Man kann beinahe noch von einer Babysprache sprechen. Dementsprechend tritt zu Wortfindungsstörungen noch ein begrenzter Wortschatz hinzu. In den Eltern, die Mutter ist auch berufstätig, hat Regina ein negatives Sprachvorbild.

Der Dysgrammatismus wird dadurch verstärkt, daß Regina unaufmerksam und unkonzentriert ist. Bei intensiver Zuwendung der Erzieherin lassen sich leichte Stammelfehler ein wenig korrigieren. Regina versucht sich oft durch Gestik und Mimik auszudrücken, wie es wohl zu Hause unter den Geschwistern gehandhabt wird.

Aufgrund fehlender häuslicher Zuwendung bindet sich das Kind stark an die Erzieherin. Man spürt an Reginas Spiel, daß sie oft sich selbst überlassen ist und diese Zeit mit monotoner Beschäftigung ohne jegliche Anregungen verbringt.

Neben der Wahrnehmungsförderung soll Regina zunächst hauptsächlich sprachlich gefördert werden. Die Fördermaßnahmen werden mit einem Sprachheilpädagogen besprochen.

Unterschrift der Erzieherin

c) Curriculare Überlegungen für die praktische Arbeit mit kommunikativ-gestörten Kindern im Elementarbereich

In den folgenden Abschnitten wird versucht, curriculare Überlegungen zur vorschulischen Förderung kommunikations-gestörter Kinder aufzuzeigen. Aufgrund der Fülle der zur Zeit gebräuchlichen Definitionen von "Curriculum" ist es nötig, die diesen Überlegungen zugrundeliegende Vorstellung zu formulieren.
In Anlehnung an Knab (1970, 93/94) ist Curriculum "...ein Gefüge genau definierter Lernerfahrungen, von denen genau definierte qualifizierende Wirkungen zu erwarten sind... In jedem Falle ist aber zu fordern, daß die Ziele eindeutig definiert sind, der Zusammenhang zwischen den Zielen und Mitteln klar und begründet und daß eine Erfolgskontrolle möglich ist... Voraussetzung einer solchen Kodifikation des Curriculums ist die Entwicklung und Sicherung eines begründeten Zusammenhanges zwischen den Entscheidungen darüber, was Kinder lernen sollen, warum sie lernen sollen und wann und wie sie es am besten lernen."
Um ein solch umfassendes Curriculum zu erarbeiten, das für die Vorschulerziehung von Kindern mit Kommunikationsstörungen gesicherte und bis in die Teilaspekte begründete Aussagen liefern könnte, bedürfte es umfassenderer Erhebungen und Untersuchungen als sie diese Arbeit zu leisten vermag.
Die folgenden Modellüberlegungen, die sich nach den schon mehrmals aufgeführten Entwicklungsbereichen Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten und Sprache richten und hier speziell auf die Störungen diesbezüglich eingehen, können nur ein kleiner Beitrag zu einer notwendigen Forschungsarbeit sein, die sich mit Ursache, Bedeutung und Ausgleich von Kommunikationsstörungen im Elementarbereich befaßt.

Sonderpädagogische Zielsetzung der Arbeitshilfen

Ein wichtiges sonderpädagogisches Ziel in der Vorschularbeit am

kommunikativ-gestörten Kind ist die Erkennung, Minderung bzw. umfassende Eliminierung psychischer Deformationen (soweit sie Ursachen oder Folgen der Kommunikationsstörung sind) und der Aufbau stabiler emotionaler Strukturen.

Die Grundlage der Erziehung - Erziehung als Teilvorgang der Sozialisation - ist für den Elementarbereich die Bewegungserziehung mit dem Spiel, die besonders den kommunikativ-gestörten Kindern umfassende Möglichkeiten bietet, Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten und Sprache zu verbessern.

Wichtigstes sonderpädagogisches Ziel für die Gruppe der auffälligen Kinder ist daher die Vermittlung einer Bewegungserziehung, die dem Kinde dazu verhilft, sich selbst (Langeveld 1964), die Umwelt und sein individuell-besonderes Verhältnis zur Umwelt zu erfahren. Für Piaget (1969) ist die Bewegung geradezu das Medium der körperlich-geistigen Entwicklung des Kleinkindes.

Gerade im Vorschulbereich besitzen die Kinder noch ein natürliches und ursprüngliches Bewegungs- und Aktivitätsbedürfnis, das sich meistens nur infolge zugemuteter Bewegungseinschränkungen nicht voll entfalten konnte. Das spontane Bewegungsbedürfnis äußert sich in der Lust an der Auseinandersetzung mit Objekten: Suche nach Neuem, das Bedürfnis der Nachahmung von fremden Verhaltensweisen, Herstellung sozialer Kontakte u. a. m.

Bei der Weiterentwicklung dieser Bewegungsbereitschaft macht das Kind sowohl emotionale wie auch kognitive Lernerfahrungen, die sich aus den Interaktionen des Kindes mit seiner materialen und sozialen Umwelt ergeben (Stendler-Lavatelli 1976).

Auf diesem Wege erfolgt eine Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit insgesamt. Da sich die Bewegungshandlungen der Kinder fast nur innerhalb sozialer Zusammenhänge vollziehen, lernen die Kinder nicht nur verbale, sondern vor allem nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten. "Dies geschieht durch Orientierung an anderen Kindern, so z. B. an deren Körperbewegungen und Körperhaltungen, am Blickkontakt und am räumlichen Zueinander der Nähe und der Distanz, aber auch in

der unmittelbaren körperlichen Berührung. Hier handelt es sich um wichtige Formen sozialen Handelns (kommunikative Kompetenz). Der Erwerb von Kompetenzen,wie z. B. räumliche und zeitliche Grenzen respektieren, Abstände einhalten, Formationen bilden, sich einordnen, Bewegungsbedürfnisse, Bewegungseigenarten und Bewegungsvermögen (auch -unvermögen) anderer berücksichtigen, einander helfen, mit anderen mitfühlen, Handlungsregelungen in Bewegungsspielen gemeinsam vereinbaren und gegebenenfalls verändern usw., sind dabei wichtige Bestandteile des sozialen Lernens" (Gabler/Grupe 1975, 201).

Methodisch gesehen bietet allein das Spiel die Möglichkeit, Bewegungserziehung zu vermitteln. Diese dem Kinde angemessene Betätigungsform des Spiels zu entwickeln, ist das Hauptziel der Kleinkindpädagogik, und auch die sonderpädagogische Zielsetzung schließt das Spiel nicht als eine Arbeitsform unter anderen, sondern gleichsam als Prinzip aller Aktivitäten für Kinder mit Kommunikationsstörungen mit ein. "Spielen und Lernen sind Verhaltensweisen, die vielfältige Beziehungen zueinander haben, die in enger Beziehung zueinander stehen und sich teilweise sogar überschneiden" (Callies 1972, 183).
Zusätzlich ist auf die therapeutische Bedeutung des Spiels für die Arbeit mit kommunikativ-gestörten Kindern hinzuweisen. Das Spiel mit seinen vielfältigen Ausprägungsformen liefert hervorragende Möglichkeiten zum Abbau aufgestauter Konflikte, übt Formen des sozialen Verhaltens ein und gibt Anregungen zur Verbesserung der Sprachgestaltung. All diese Möglichkeiten des freien Spiels, des Handlungsspiels, des Rollenspiels, des Stegreifspiels und des Regelspiels werden in den folgenden curricularen Arbeitshilfen verarbeitet und erhalten im Rahmen der sonderpädagogischen Bemühungen besonderes Gewicht.

Hinweise zur Einordnung der Arbeitshilfen in einen Rahmenplan (Modellentwurf) des Elementarbereiches.

Eine wichtige Frage ist nun die nach der Einordnung der geplanten Arbeitshilfen in einen Gesamtplan/Curriculum der Kindergartenar-

beit. Wenn die pädagogische Arbeit im Elementarbereich zum Ziel hat, Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft und mit verschiedenen Lernvoraussetzungen zu befähigen, in gegenwärtigen und künftigen Lebenssituationen selbständig zu denken, entscheiden und handeln zu können, so ist bei der Entwicklung von Rahmenplänen "von den realen Lebenssituationen der Kinder auszugehen und durch gezielte Förderung die Kinder instandzusetzen, ihre Lebenssituationen zu beeinflussen und zunehmend selbständiger zu bewältigen; zugleich sollen die Kinder befähigt werden, sachliche Probleme soweit als möglich gemeinsam zu lösen und soziale Konflikte zu verstehen, zu meistern oder zu ertragen" (Deutscher Bildungsrat 1973, 25).

Im Mittelpunkt der Überlegungen zur Optimierung der Lernprozesse im Elementarbereich steht demnach ein kind- bzw. situationsbezogener curricularer Ansatz, der sich ergänzend oder als Alternative zu anderen Ansätzen vorschulischer Curriculumarbeit versteht. Im Rahmen eines solchen Modellentwurfes - einen vollständigen Rahmenplan zu entwickeln ist nicht die Absicht der vorliegenden Arbeit - den ich mit "Soziale Interaktion" überschreiben möchte, sind die noch vorzustellenden Arbeitshilfen anwendbar, mit deren Unterstützung die kommunikativ-gestörten Kinder gefördert werden sollen. Da die auffälligen Kinder nicht in Form einer Einzeldiagnose und Einzeltherapie überprüft bzw. gefördert werden sollen, um ein Behinderungsbewußtsein nicht schon in diesem Alter aufkommen zu lassen, können Erkennung und Prophylaxe von Kommunikationsstörungen nur innerhalb eines Rahmenplanes geschehen, der alle Kinder mit einbezieht.

Ein Rahmenplan/Curriculum, in dem die geplanten Arbeitshilfen zur Anwendung gelangen sollen, darf weder aus einem Katalog von Lernzielen noch aus einem Plan von Lehrstoffen (Stoffplan) bestehen, sondern muß sich aus einer Zusammenfassung von didaktischen Einheiten ergeben, die von den Lebenssituationen der Kinder ausgehen und gleichzeitig auf deren Bewältigung vorbereiten. Allerdings ist nicht eine allgemeine und indirekte Vorbereitung gemeint, sondern so, "daß die

Kinder Fähigkeiten dieser Situationen erwerben" (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Anregungen I, 1973, 117).

Es kommt also darauf an, wichtige Lebenssituationen der Kinder aus den Bereichen der Familie, des Kindergartens, der näheren und weiteren Umgebung zu erschließen und gleichzeitig die nötigen Qualifikationen zu deren Bewältigung zu benennen.

Den Bildungsbereichen entsprechend, die im Rahmen der Modellkindergärten in Nordrhein-Westfalen Akzente für die pädagogische Arbeit im Elementarbereich setzen sollten, soll in den auszuwählenden Lebenssituationen

- das Sozialverhalten angesprochen werden,
- Übungen des täglichen Lebens vorkommen,
- eine Natur- und Sachbegegnung stattfinden,
- Bewegungserziehung (Rhythmik, Musik) vermittelt werden,
- geometrische und logische Grundstrukturen erkennbar sein,
- Verkehrserziehung praktiziert werden,
- eine Sprachförderung angeboten und
- bildnerisches Gestalten geübt werden.

Solche und ähnliche Bildungsbereiche, die in irgendeiner Form in allen Rahmenplänen des Elementarbereiches zu finden sind, sollen der Einteilung der vorliegenden Arbeit gemäß und wegen der leichteren Einordnung der Arbeitshilfen in die vier Entwicklungsbereiche Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten und Sprache eingeteilt werden, nach denen auch die Kommunikationsstörungen geordnet sind.

Modellentwurf eines Rahmenplanes

Wahrnehmung	Motorik	Sozialverhalten	Sprache
←	←	Soziale Interaktion	→
←	←	←	Sprachförderung
Natur- und Sachbegegnung	→	→	→
←	Bewegungserziehung	→	→
Geometrische und logische Grundstrukturen	→	→	→
←	Übungen des täglichen Lebens	→	→
←	←	Verkehrserziehung	→
←	Bildnerisches Gestalten	→	→

Nach dieser Klassifikation soll nun auch der Modellentwurf eines Rahmenplanes entworfen werden, der sich aus didaktischen Einheiten (Lebenssituationen) zusammensetzt.
Der Modellentwurf "Soziale Interaktion", dessen jeweils auf einen Situationsbereich bezogene didaktische Einheiten einen Arbeitsvorschlag für den Erzieher darstellen, sind nach bestimmten Kriterien konzipiert:

" - Es sollen Situationen von Kindern sein und nicht solche, mit denen sich vornehmlich nur Erwachsene auseinanderzusetzen haben. Vermieden werden soll damit die Wahl von Situationen, zu denen Kinder kaum einen lebensgeschichtlichen Bezug herstellen können.

- Es sollen nach Möglichkeit Situationen sein, die beeinflußbar sind, in denen beispielhaft gezeigt werden kann, daß Kinder und Erwachsene in gemeinsamem Handeln Einfluß nehmen können.

- Es können Situationen sein, mit denen weitgehend alle Kinder im Kindergarten konfrontiert werden.

- Es können Situationen für Minderheiten von Kindern sein, die besonderer Unterstützung bedürfen" (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1976, 44).

Modellentwurf "Soziale Interaktion"

1. Wir erkunden unseren Kindergarten:

   a) unser Gruppenraum;
   b) die Küche;
   c) der Waschraum;
   d) der Spielplatz;
   e) die Turnhalle.

2. Wir basteln:

   a) malen;
   b) schneiden;
   c) zusammensetzen und ergänzen;
   d) kleben;
   d) modellieren.

3. Wir spielen:

   a) mit Kleineren, Neuankömmlingen;
   b) mit behinderten Kindern;
   c) mit ausländischen Kindern.

4. Wir feiern:

   a) ein Jahresfest (Ostern, Weihnachten);
   b) einen Geburtstag;
   c) ein Kindergartenfest.

5. Wir lernen unsere Stadt/Umgebung kennen:

   a) Wir sehen unsere Umgebung (Farben und Formen).
   b) Wir hören unsere Umgebung (Geräusche und Töne).
   c) Wir kaufen ein (Wochenmarkt, Kaufhaus).
   d) Wir benutzen ein Verkehrsmittel.
   e) Wie wir uns im Verkehr verhalten.

f) Wir besuchen einen Bauernhof/Handwerksbetrieb.
g) Wir besuchen einen Spielplatz.
h) Wir gehen in den Wald/Park.
i) Wir besuchen eine Ausstellung/Museum.

6. Wir machen einen Ausflug:

a) Wir fahren in den Zoo.
b) Wir besichtigen eine Burg.
c) Wir erkunden eine Tropfsteinhöhle.
d) Wir besuchen eine Freilichtbühne.

7. Wir helfen uns gegenseitig:

a) Es hat sich jemand verletzt.
b) Wir transportieren etwas Schweres.
c) Wir unterstützen die Kleineren.
d) Wir schlichten einen Streit.

8. Wir erzählen von unserer Familie:

a) Wer alles dazugehört.
b) Die Berufe meiner Eltern.
c) Was ich an den Nachmittagen mache.
d) Unsere Wochenendbeschäftigung.
e) Wir fahren in die Ferien.
f) Ich bekomme ein Geschwister.
g) Ich war schon mal im Krankenhaus.
h) Was ich an meiner Familie besonders gut finde.

9. Ich erzähle über mich:

a) Womit ich am liebsten spiele.
b) Worüber ich mich sehr freue.
c) Was ich nicht so gerne tue.
d) Worüber ich manchmal wütend bin.

e) Manchmal fürchte ich mich.

f) Was ich mir wünsche.

g) Was ich schon mal erlebt habe.

10. Wir übernachten im Kindergarten:

a) Wo wir schlafen sollen.

b) Wer sind die Teilnehmer?

c) Was kaufen wir für die Mahlzeiten ein?

d) Wann wir wohl einschlafen müssen?

Modellentwurf "Soziale Interaktion"

Wahrnehmungsförderung	Förderung der Motorik	Sozialverhalten	Sprachförderung
Wir erkunden unseren Kindergarten	→	→	→
←	Wir erkunden unseren Spielplatz	→	→
←	←	Wir spielen zusammen	→
←	←	←	Wir erzählen über unsere Familie
←	←	Wir helfen uns gegenseitig	→
←	Wir basteln	→	→
Wir erkunden unsere nähere Umgebung	→	→	→
←	←	←	Ich erzähle über mich
←	←	Wir machen einen Ausflug	→
←	←	Wir feiern ein Fest	→
←	←	Wir übernachten im Kindergarten	→

Modellentwurf "Soziale Interaktion": Didaktische Einheit "Wir erkunden unsere nähere Umgebung"

Wahrnehmungsförderung	Förderung der Motorik	Sozialverhalten	Sprachförderung
Wir sehen unsere Umgebung (Farben u. Formen).	Wir gehen, laufen, springen, hüpfen usw.	Wir gehen gemeinsam mit unseren Freunden.	Wir sprechen und erzählen darüber.
Wir hören die Geräusche unserer Umgebung.	Wir laufen hin.	Wir weisen unsere Freunde auf alles Neue hin.	Wir berichten darüber.
Wir kennen und unterscheiden verschiedene Waren.	Wir packen ein, tragen und transportieren.	Wir kaufen ein.	Wir sprechen mit dem Verkaufspersonal.
Wir beobachten die Verkehrsmittel.	Wir benutzen ein Verkehrsmittel.	Wir helfen uns gegenseitig.	Wir fragen andere Verkehrsteilnehmer um Rat u. Hilfe.
Wir erkennen die Regeln u. Schilder des Verkehrs.	Wir gehen und laufen über die Straße.	Wir verhalten uns verkehrsgerecht.	Wir erklären die Verkehrsregeln unseren Freunden.
Wir besuchen einen Bauernhof.	Wir klettern und balancieren über Leitern u. Balken.	Wir passen auf die kleineren Kinder auf.	Wir fragen nach allem, was uns unbekannt ist.
Wir beobachten die anderen Kinder und machen deren Bewegungen nach.	Wir besuchen einen Spielplatz.	Wir helfen uns gegenseitig an den Geräten.	Wir sprechen über die Gefahrenpunkte eines Kinderspielplatzes.
Wir gehen in den Wald.	Wir klettern, springen, laufen und balancieren über Hindernisse.	Wir beruhigen die ängstlichen Spielkameraden und nehmen ihnen die Angst vor dem Wald.	Wir erklären uns gegenseitig die bekannten Tiere und Pflanzen.
Wir besuchen ein Museum.	Wir lernen das Treppensteigen u. das Aufzugfahren.	Wir stellen uns an u. warten, bis wir an der Reihe sind.	Wir sprechen über unsere Erlebnisse.

Aus beiden Übersichten (Seite 186 und 191) des Modellrahmenplanes wird deutlich, daß eine solche oder ähnliche Unterteilung nur theoretischer Natur sein kann. In der Praxis bei der Umsetzung der didaktischen Einheiten sind die vier Entwicklungsbereiche nicht voneinander zu trennen. Am Beispiel einer Lebenssituation (didaktische Einheit) soll im folgenden die Interdependenz von Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten und Sprache demonstriert werden (siehe Übersicht Seite 192). Welche Tätigkeit auch aus einem Bereich herausgenommen wird, immer ist eine Verknüpfung zu allen anderen drei Bereichen festzustellen. Die Basis bleibt die Wahrnehmung, die, wenn sie in Aktionen übergeht, eine Motorik nach sich zieht. Bewegung wiederum, die sich in einer Gemeinschaft vollzieht, verlangt Rücksicht, Integration, Einfühlungsvermögen usw. Soziales Verhalten gegenüber den anderen Kindern wird geübt. Schließlich werden alle Tätigkeiten von der Sprache erfaßt, mit der das Kind seine Wahrnehmung durchdenkt (innere Sprache) und beschreibt (äußere Sprache), seine Senso- oder Psychomotorik begleitet und das eigene Verhalten, wie auch das anderer Spielkameraden steuert. Wenn auch der Schwerpunkt einer Fördermaßnahme in einem der vier Bereiche liegen kann, so sollte bei der Erarbeitung einer didaktischen Einheit stets die Gesamtsituation gesehen und ganzheitlich vorgegangen werden. Für die Praxis bedeutet das: Die zuletzt systematisierte didaktische Einheit "Wir erkunden unsere nähere Umgebung" kann unter den Aspekten der Förderung von Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten und Sprache gesehen und bearbeitet werden, wobei aber nie die Rückführung auf das Gesamtthema vergessen werden sollte.

Praktische Arbeitshilfen für die Förderung kommunikativ-gestörter Kinder

Wenn unter den oben erwähnten Gesichtspunkten (Dominanz eines Entwicklungsbereiches), die sich je nach dem Leistungs- bzw. Informationsstand der Kinder richten, eine bestimmte Förderung möglich ist, so können in einen solchen oder ähnlichen Rahmenplan

auch Arbeitshilfen für Kinder mit Kommunikationsstörungen integriert werden. In der täglichen Praxis ist es lediglich ein methodischer Unterschied, ob Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten oder Sprache bei nicht auffälligen oder kommunikativ-gestörten Kindern vorgenommen wird. Jede der situativen Einheiten (Seite 191) bietet didaktischen und methodischen Raum zur Durchführung der beispielhaften Arbeitshilfen zur Unterstützung der Erzieher im Umgang mit kommunikativ-gestörten Kindern.

Die folgenden Arbeitshilfen gehen auf die Kommunikationsstörungen aus den vier Entwicklungsbereichen Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten und Sprache zurück, wie sie auch im Beobachtungsbogen für Erzieher festzustellen sind.

1. Bereich der Wahrnehmung

   Visuelle Wahrnehmung:
   - Das Kind kann keinen Ball fangen.
   - Das Kind hat Schwierigkeiten beim Differenzieren von Farben und Formen.
   - Das Kind kann kein einfaches Puzzlespiel zusammenfügen.

   Auditive Wahrnehmung:
   - Das Kind kann Schallquellen weder erkennen noch benennen.

2. Bereich der Motorik

   - Das Kind ist ungeschickt, es kann z. B. nicht balancieren.

3. Bereich des Sozialverhaltens

   - Das Kind ist furchtsam.
   - Das Kind ist sehr aggressiv.

4. Bereich der Sprache

Verzögerte Sprachentwicklung:

- Das Kind spricht im Verhältnis zu den Altersgenossen sehr wenig, meist in nicht vollständigen Sätzen und dazu noch undeutlich.

Zu diesen aufgeführten Kommunikationsstörungen sollen im folgenden Kapitel praktische Arbeitshilfen für den Erzieher gegeben werden.

Die Termini und Vorschläge zur Förderung der einzelnen Störungen sind bewußt nicht streng wissenschaftlich, sondern entsprechen dem Ausbildungsniveau der Erzieher.

Die Förderung der auffälligen Kinder hat grundsätzlich kausal und nicht symptomtherapeutisch zu erfolgen, wofür jeweils geeignete Arbeitshilfen zur Verfügung stehen müssen.
Kommunikationsstörungen im Elementarbereich sollten nicht isoliert betrachtet und nur vom Hauptsymptom her angegangen werden, da sie meistens in ein Bündel von Begleitstörungen eingebettet sind, die sich nicht nur auf einen Entwicklungsbereich erstrecken.
Daß alle Arbeitshilfen für den Elementarbereich, der sich nicht als Durchgangsinstitution im Hinblick auf die Schule, sondern als eigener Bildungsbereich versteht, in spielerischer Form zu geschehen haben, braucht nach den oben ausgeführten Gedanken über die Bedeutung des Spiels nicht besonders betont werden. Das methodisch-didaktische Konzept der Arbeitshilfen geht davon aus, daß nicht kompensatorische, sondern Erziehung mit emanzipatorischem Charakter betrieben werden soll.
Aufgabe ist demnach die Aufhebung der Kommunikationsstörung mit sonderpädagogischen Mitteln und nicht die Überwindung einer gestörten Kommunikation.

Zu Gunsten einer besseren Übersicht sollen in den Arbeitshilfen nur

Abkürzungen - Einwort-Bezeichnung - für die Gliederungspunkte stehen, die in der Einteilung eingeklammert sind.

Die nachstehenden Arbeitshilfen werden nach folgenden Gesichtspunkten gegliedert:

Auffälligkeit: (Auffälligkeit)
Dominanter Entwicklungsbereich: (Entwicklungsbereich)
Mögliche Ursachen: (Ursachen)
Auswirkungen auf das Gesamtverhalten: (Auswirkungen)

Zielvorstellungen bezüglich der Entwicklungsbereiche:
(Zielvorstellungen)
Wahrnehmung: (Wahrnehmung)
Motorik: (Motorik)
Sozialverhalten: (Sozialverhalten)
Sprache: (Sprache)

Hilfsmittel: (Hilfsmittel)
Methodisch-didaktische Hinweise: (Methodik)
Möglichkeiten der Erfolgskontrolle: (Erfolgskontrolle)

Flankierende Maßnahmen des Elternhauses: (Maßnahmen)
Flankierende Maßnahmen des Fachpädagogen: (Maßnahmen)

Literatur- und Materialhilfen: (Literatur- und Materialhilfen)

1. Bereich der Wahrnehmung

Auffälligkeit:	Das Kind kann keinen Ball fangen.
Entwicklungsbereich:	Visuelle Wahrnehmung
Ursachen:	Fehlende Anregungen und Einengungen des Kindes.
Auswirkungen:	Infolge der visuomotorischen Koordinationsschwäche wird das Kind beim Spiel mit Freunden gehänselt und ausgelacht und kann daher zum Außenseiter werden. Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen leiden unter den Mißerfolgserlebnissen, und das Kind wird insgesamt verunsichert.

Zielvorstellungen

Wahrnehmung:	Das Kind soll den Flug des Balles mit den Augen verfolgen und seinen Aufschlag akustisch wahrnehmen können.
Motorik:	Der dem Kind entgegengerollte Ball soll von dem Übenden im Sitzen mit beiden Händen gleichzeitig aufgehalten werden. Festhalten eines an einer Schnur schwingenden Balles. Das Kind soll einen freifliegenden Ball mit beiden Händen gleichzeitig berühren. Der Übende soll auf den schwingenden Ball zugehen und ihn mit beiden Händen festhalten.
Sozialverhalten:	Das Kind soll fähig sein, mit anderen Kindern Spiele zu machen.
Sprache:	Das Kind soll lernen, die eigenen Bewegungen und die des Balles zu verbalisieren ("Ich fange einen roten Ball.")

Hilfsmittel:	Bälle aller Größen, ein am Band schwingender Ball, eine aus zwei Bänken herzustellende schiefe Ebene.
Methodik:	Die Motivation der Kinder sollte von den Bällen ausgehen, die in allen Größen in der Halle verfügbar sind. Dem Leistungsstand entsprechend können nun kleine Spielgruppen (2-4 Kinder) angeregt werden. Nach ein paar Tagen folgt dann während der Bewegungserziehungsstunde die Einzelförderung des auffälligen Kindes.
Erfolgskontrolle:	Die Beobachtung und Bewertung geschieht immer im Rahmen gemeinsamer Spiele oder einer Bewegungsaufgabe, die für die gesamte Gruppe gilt. Das auffällige Kind nie allein vor der Gruppe arbeiten lassen, um es danach zu kritisieren.

Maßnahmen

Elternhaus:	Hinweise an die Eltern auf Sportvereine, die Bewegungserziehung vermitteln (Kleinkindturnen, Mutter- und Kind-Turnen, Rhythmik, Gymnastik, Spielgruppen, Schwimmen usw.).
Fachpädagogen:	Bringen die aufgeführten Hinweise keinerlei Erfolg, so liegen unter Umständen körperliche Schäden vor (Haltungsfehler). Hilfsmaßnahmen können vom Sonderpädagogen für Körperbehinderte eingeleitet werden.

Literatur- und Materialhilfen: +)

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton und Erika: Visuelle Wahrnehmungsförderung. Crüwell-Verlag, Dortmund 1976.

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton und Erika: Bewegungen - Wachsen - Lernen, Bewegungserziehung
Crüwell-Verlag, Dortmund 1974

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton und Erika: Individualprogramm zum Wahrnehmungstraining
Crüwell-Verlag, Dortmund 1973

Reinartz, Anton u. Erika u. a. (Hrsg.): Sprachaktivierung
Crüwell-Verlag, Dortmund 1974

Frostig, Marianne: Bewegungs-Erziehung, München 1973

Reinartz, Erika: Visuelles Wahrnehmungstraining und psychomotorische Förderung als prophylaktische Maßnahmen gegenüber Lernschwächen in der Schule
In: Heese, G. (Hrsg.): Rehabilitation Behinderter durch Förderung der Motorik, Marhold-Verlag, Berlin 1975, S. 91-115

Heuser, Inge/Spohn, Günther: Kommt, macht mit - Partneraufgaben ohne Gerät.
Limpert-Verlag, Frankfurt 1966

+) Angewandtes Material, keine Vollständigkeit

Toenne, R.: Mit Seil und Reifen - Schroedel-Vorschule, Schroedel-Verlag, Hannover 1975

Heidorn, Gisela: Laute und Bilder - Spiele und Übungen zur akustischen und visuellen Unterscheidungsfähigkeit.
Schroedel-Verlag, Hannover 1973

Auffälligkeit:	Das Kind kann verschiedene Farben und Formen nicht unterscheiden.
Entwicklungsbereich:	Visuelle Wahrnehmung
Ursachen:	Emotionale Störungen; fehlende Anregungen; Dysfunktion des Nervensystems.
Auswirkungen:	Durch den Rückstand in der visuellen Wahrnehmung wird der Lernfortschritt beeinträchtigt. Die Kinder verhalten sich im Spiel und bei der Bewegungserziehung ungeschickt. Die Störung bzw. Unfähigkeit entwicklungsgemäß wahrzunehmen, beeinflußt nicht nur den Erwerb von Fertigkeiten, sondern auch die Begriffsbildung, denn die Kinder können nur in reduziertem Maße Informationen von der Außenwelt aufnehmen und somit nur einen Teil des Angebotes verarbeiten.

Zielvorstellungen

Wahrnehmung:	Das Kind muß lernen, Farben und Formen der Umgebung visuell wahrzunehmen.
Motorik:	Das Kind muß die verschiedenen geometrischen Formen auch in der Bewegung nachvollziehen können.
Sozialverhalten:	Das Kind muß in der Lage sein, sich mit mehreren Kindern spielerisch zu Figuren zusammenzustellen. Es muß lernen, sich in eine Spielgruppe zu integrieren, aber auch fähig sein, ab und zu die Spielgemeinschaft anzuführen.
Sprache:	Das Kind muß das Wahrgenommene und seine eigenen Tätigkeiten sprachlich begleiten können.

Hilfsmittel:	Bausteine und Bauklötze verschiedener Form und Farbe, kleine Gegenstände aller Art, Bälle, Ringe, Scheiben, Würfel, Röhrchen, Münzen, Schachteln usw.
Methodik:	Visuelle Schulung durch Hinweise auf gleichfarbige Wände und Einrichtungsgegenstände. Schulung der Wahrnehmungskonstanz durch Hinführung zu gleichen Formen unterschiedlicher Größen. Heraussuchen von gleichen Farben und Formen aus der Bauklotzsammlung. Nachbauen von kleineren Gebilden (Turm, Mauer, Haus usw.) mit verschiedenen Klötzen. Aufzeichnen verschiedener Formen und Ausmalen mit Buntstiften. Ausschneiden des Gemalten. Herstellung verschiedener Formen durch die Kinder selbst (Knetmasse). Beobachten der Umgebung und Heraussuchen gleicher Farben und Formen.
Erfolgskontrolle:	Spielerisch beispielsweise in der Bewegungserziehung durch Bewegungsaufgaben ("Laufe eine Acht, einen Kreis, ein Viereck...").
	Spiel: "Ich sehe was, was Du nicht siehst und das ist dreieckig und grün! Was ist das?"
	Spiel: "Welche Formen und Farben können wir in unserem Raum sehen?"
	Verlagerung der Wahrnehmungstätigkeit in die nähere Umgebung bei einem Spaziergang.
	Das gefühlsmäßige (haptische) Element kann bei dem folgenden Spiel gut kontrolliert bzw. gefördert werden:

Der Erzieher sucht kleinere Gegenstände zusammen, die zweimal vorhanden sind und sich genau gleichen. Alle Sachen (Bälle, Würfel, Ringe, Kugeln, Stifte) werden einmal in einen Karton/Eimer gelegt, der an der Oberseite zwei kleine Öffnungen hat, durch die die Hände gerade hindurchpassen. Die Duplikate der Spielsachen werden vor den Behälter gut überschaubar auf den Tisch gelegt. Aufgabe des Kindes ist es nun, einen von den Kindern ausgewählten Gegenstand vom Tisch aus den Gegenständen im Karton/Eimer herauszufinden.
Da der Karton bis auf die Handöffnungen geschlossen ist, kann das Kind das zu Suchende nur fühlen und nicht sehen. Eine Zusatzaufgabe kann sein, die gefühlten Gegenstände zu beschreiben. Eine Steigerungsmöglichkeit besteht darin, das auszuwählende Formstück nicht sehen, sondern auch vorher nur fühlen zu lassen, um es dann durch einen "begreifenden" (haptischen) Vergleich auch dem geschlossenen Behälter herausfinden zu lassen

Maßnahmen

Elternhaus:

Im Rahmen der Elternarbeit muß vom Erzieher eine Sensibilisierung der Eltern für kindliche Entwicklungsprobleme angestrebt werden, damit zu Hause in kleineren Projekten die im Kindergarten begonnene Förderung weitergeführt werden kann.

Literatur- und Materialhilfen:

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton u. Erika: Visuelle Wahrnehmungsförderung.
Crüwell-Verlag, Dortmund 1976

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton u. Erika: Bewegungen - Wachsen - Lernen, Bewegungserziehung.
Crüwell-Verlag, Dortmund 1974

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton u. Erika: Individualprogramm zum Wahrnehmungstraining.
Crüwell-Verlag, Dortmund 1973

Nitz, Ch.: Praxis der Vorschulerziehung.
Kallmeyer-Verlag, Wolfenbüttel 1976

Nitz Ch., Arbeitsblätter zu "Praxis der Vorschulerziehung".

"Farben und Formen"
"Schau genau"
"Wer kommt dazu"
"Didacta-Puzzle"
"Quips"
alle Spiele Otto Maier-Verlag Ravensburg.

Auffälligkeit:	Das Kind ist nicht in der Lage, ein einfaches Puzzle-Spiel zusammenzusetzen.
Entwicklungsbereich:	Visuelle Wahrnehmung
Ursachen:	Anregungsarme Umwelt; fehlende Übung.
Auswirkungen:	Störungen im Bereich der Wahrnehmung räumlicher Beziehungen führen zu Schwierigkeiten im Erkennen von Zeichen, Ziffern und Einzelheizen. Das Kind kann sich nicht nach Vorbildern orientieren, hat z. B. Schwierigkeiten beim Nachbauen einer Vorlage und wird in seinem Lernfortschritt gehemmt bzw. gestört. Gerade im Kindergarten, wo die Wahrnehmung räumlicher Beziehungen indirekt mehrmals am Tage gefordert wird, macht das auffällige Kind infolge seiner minderen Leistungsfähigkeit negative Erfahrungen, die sein Selbstwertgefühl herabsetzen und der Entwicklung der Leistungsmotivation nicht dienlich sind.

Zielvorstellungen

Wahrnehmung:	Das Kind muß in der Lage sein, die wesentlichen Fakten einer Vorlage (Bild) zu erkennen.
Motorik:	Die feinmotorische Fähigkeit, Puzzleteile oder Spielfiguren geschickt aufzuheben, anzulegen oder zu setzen, muß gelernt werden.
Sprache:	Zur Unterstützung der beiden vorgenannten Bereiche muß es dem Kind möglich sein, sein Tun sprachlich zu begleiten.
Sozialverhalten:	Das Kind muß gruppenfähig sein, d. h. es muß sich im Spiel den bestehenden Regeln unterwerfen.

Hilfsmittel: Holz, Pappe, Papier, Knetmasse, Bildkarten, Bauklötze, Klebstoff u. a. m.

Methodik: Verschiedene großflächige Formen werden von den Kindern auf Papier (DIN A 4) gezeichnet und bunt bemalt.

Die geometrischen Formen werden nach einiger Übung von dem Kind beschrieben. Das Kind schneidet ein bemaltes Blatt in zunächst 2-3 Teile auseinander und setzt die Teile anschließend wieder zusammen.

Die Kinder können nun das Blatt in viele Einzelteile zerschneiden.

Die Kinder zerschneiden oder sägen Holz, Pappe oder Knetmasse und fügen die Teile später wieder zusammen. Nun kann schon eine Bauvorlage aus etwa 10-12 Elementen nachgebaut werden.

Einfach strukturierte Bilder (z. B. Tierfotos aus Illustrierten) werden nun von den Kindern nach dem Zerschneiden wieder zusammengeklebt. Es folgt das Zusammensetzen eines Bildes, das ein anderes Kind in Einzelteile zerlegt hat. Nun werden Holzfiguren in die entsprechenden Aussparungen einer Unterlage eingepaßt.

Den Kindern werden nun großflächige, großteilige Puzzlespiele mit Rahmen angeboten.

Den Abschluß bilden feinstrukturierte Bildervorlagen (Mitgutsch-Serie) und auseinandernehmbare Gegenstände.

Erfolgskontrolle: Bei allen Übungsstufen sollte stets ein Erzieher bei dem Übenden sein, um Schwierigkeiten abzubauen, das Kind zu loben oder

eventuell spielerisch einzugreifen, um die Förderung des Kindes auf einer qualitativ veränderten Stufe fortzusetzen. Die sprachliche Begleitung der einzelnen Übungsphasen ist für den Pädagogen sehr aufschlußreich, da an den Äußerungen der Kinder abgelesen werden kann, inwieweit es zur kognitiven Verarbeitung gekommen ist.
Die Erfolgskontrolle geschieht spielerisch ohne Konkurrenzdruck etwa in der Form, daß der Erzieher ein Puzzlespiel beginnt und sich von den einzelnen Kindern helfen läßt.

Maßnahmen

Elternhaus:

Den Eltern müssen im Rahmen der Elternarbeit gezielte Hinweise auf entwicklungsgemäße Spielsachen und Geschicklichkeitsspiele gegeben werden. Vor allem müssen die Eltern selbst wieder lernen, wie man mit verschiedenen Materialien spielt.

Literatur und Arbeitsmittel:

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton u. Erika: Bewegen - Wachsen - Lernen, Bewegungserziehung
Crüwell-Verlag, Dortmund 1974

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton u. Erika: Visuelle Wahrnehmungsförderung
Crüwell-Verlag, Dortmund 1976

Kiphard, E. J.: Wie weit ist mein Kind entwickelt?
Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1976

Didacta-Puzzle, Maier - Ravensburg

Mitgutsch, Ali: Rundherum in meiner Stadt.
Bei uns im Dorf.
Komm mit ans Wasser.
Verlag Otto Maier, Ravensburg 1968

Auffälligkeit:	Das Kind kann Schallquellen weder erkennen noch benennen
Entwicklungsbereich:	Auditive Wahrnehmung
Ursachen:	Fehlende Hörlust aufgrund fehlender Anregungen. Reizmonotonie in der Umgebung des Kindes.
Auswirkungen:	Fehlt die Aufmerksamkeit gegenüber akustischen Erscheinungen, so ahmt das Kind nur wenig nach und die eigene Produktion von Lauten ist stark eingeschränkt. Sprachentwicklungsrückstände können die Folge sein, da die enge Verbindung zwischen Lautäußerungen und Hören vor allem für den Spracherwerb wichtig ist.
Zielvorstellungen	Eine intensive Erziehung zur auditiven Wahrnehmung hat weitreichende Bedeutung für die Steigerung der Erfahrungsmöglichkeiten gegenüber den vielfältigen Umweltgegebenheiten. Bei der Förderung der auditiven Wahrnehmung sind daher alle Entwicklungsbereiche zu berücksichtigen.
Wahrnehmung:	Das Kind soll in der Lage sein, sich auf einzelne, gut wahrnehmbare Geräusche (Trommelschläge) zunächst auditiv und dann noch visuell zu konzentrieren.
Motorik:	Das Kind soll lernen, die Geräusche und Töne selbst zu produzieren (Klatschen, springen, trampeln, pfeifen usw.). Dazu gehört die feinmotorische Fähigkeit, z. B. das Orffsche Instrumentarium zu beherrschen.

Sozialverhalten: Das Kind soll bereit sein, sich während des Spiels gruppenkonform zu verhalten. In der Gruppe soll sich das Kind mit den Spielkameraden über das Gehörte unterhalten können, ein williger Zuhörer sein und sich gewissen Spielregeln zu unterwerfen.

Sprache: Das Kind soll die Erfahrung machen, daß man Hörbares mit Worten beschreiben kann. Dabei soll es zu einer möglichst dichten Verknüpfung zwischen dem sprachlichen Zeichensystem und den Hörerfahrungen kommen.

Hilfsmittel: Orffsches Instrumentarium, Luftballons, Tüten, Rasseln, Pfeifen usw., Radio, Schlallplatten, Tonband.

Methodik: Dem Kinde werden alltägliche Geräusche dargeboten, die es lokalisieren muß (Telefon, Klingel, Wasserhahn, Tamburin, Klopfen, Türquietschen..). Der Erzieher produziert nun diese Geräusche und kündigt sie vorher sprachlich an. Das Kind muß die Schallquelle lokalisieren und benennen.
Von entscheidenen Positionen des Raumes werden hintereinander kurz (3 sec.) Geräusche gemacht, die das Kind in der Reihenfolge auditiv und visuell lokalisieren muß.
Von etwa fünf Kindern, die nebeneinander stehen und irgendein Instrument bearbeiten, macht abwechselnd nur ein Kind ein Ge-

räusch, während die anderen nur scheinbar spielen. Es soll nun herausgefunden werden, welches Kind welches Geräusch gemacht hat.
Auf der nächsten Schwierigkeitsstufe müssen die Töne allein mit Worten beschrieben werden, wobei die visuelle Lokalisation fortfällt, indem der Raum verdunkelt wird.

Ein Kind beschreibt einen Ton oder Klang, und ein anderes Kind produziert dieses Geräusch nach der Anweisung. Weitgehende Übereinstimmung ist das Ziel.
Das auditive Gedächtnis wird weiterhin geschult, indem man das Kind ein Geräusch hören läßt, das es später aus einer Reihe von Tondarbietungen wieder herausfinden muß.

Die Kinder bekommen Bilder von etwa 25 Geräuschquellen, deren Töne langsam hintereinander folgen. Die entsprechenden Bilder sollen in der richtigen Reihenfolge herausgefunden werden.

Seltenere Alltagsgeräusche müssen von den Kindern erraten werden.

Geräusche von einem Spaziergang über eine belebte Straße werden auf Tonband genommen und später in der Gruppe analysiert und besprochen.

Eigene Geräuschproduktion wird auf Tonband gespeichert und zur Untermalung eines kleinen Hörspiels verwandt.

Erfolgskontrolle:

Spielerisch in der Form von "Ich höre was, was du nicht hörst. Es klingt wie ein ...! Was kann es sein?"

Erkennungsspiel mit einer Schallplatte, auf der eine Reihe von Geräuschen ist. Die entsprechenden Bildkarten der Töne müssen gezeigt werden.

Eine gute Kontrollmöglichkeit ergibt sich bei der Aufgabe für die Kinder, viele Geräusche aus der häuslichen Umgebung zu finden, im Gedächtnis zu behalten und am nächsten Tag im Kindergarten zu beschreiben.

Maßnahmen

Elternhaus:

Die Eltern müssen angewiesen werden, die Geräusche der Umwelt mit den Kindern gezielt wahrzunehmen und zu besprechen. Solche und ähnliche Vorhaben, wie sie unter Punkt Methodik besprochen wurden, sollten mit den Eltern im Kindergarten geprobt werden.

Fachpädagoge:

Bei Schwierigkeiten nach Ausführung der Arbeitsvorschläge sollte zur Sicherheit ein Audiogramm angefertigt werden.

Literaturhilfen:

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton u. Erika: Visuelle Wahrnehmungsförderung Crüwell-Verlag, Dortmund 1976

Fritze/Probst/Reinartz/Reinartz: Hören - Auditive Wahrnehmungsförderung Crüwell-Verlag, Dortmund 1976

Heidorn, Gisela: Laute und Bilder - Spiele und Übungen zur akustischen und visuellen Unterscheidungsfähigkeit
Schroedel-Verlag, Hannover 1973

Schüttler-Janikulla: Lauter Laute

2. Bereich der Motorik

Auffälligkeit:	Das Kind ist motorisch ungeschickt, es kann beispielsweise nicht balancieren.
Entwicklungsbereich:	Motorik (Körperschema)
Ursachen:	Fehlende Übung und Angst.
Auswirkungen:	Das Körperschema eines Menschen ist völlig unbewußt und ändert sich von Bewegung zu Bewegung. Durch das Körperschema reguliert sich die Lage der Muskeln und Körperteile in Bezug zueinander. Ein wichtiges Ergebnis des intakten Körperschemas ist das Gleichgewicht des Kindes. Ohne das Körperschema kann das Kind nicht gehen, sich nicht beugen, nicht laufen, d.h., es können keine Bewegungen ausgeführt werden, ohne hinzufallen. Bei fehlerhaftem Körperschema entstehen falsche Bewegungsmuster ebenso wie Störungen der Rechts-Links-Orientierung direkt am Kinde und auch im Raum. Gestörte Kinder fallen dadurch auf, daß sie Schwierigkeiten haben, koordinierte Bewegungen auszuführen, Gleichgewicht zu halten, zu balancieren usw. Unter dem Erleben der Ungeschicklichkeit leidet das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl des Kindes. Es traut sich allmählich immer weniger zu, wenn es erst einmal festgestellt hat, daß es weniger geschickt als seine Kameraden ist. Folge davon ist eine allgemeine Verunsicherung, die sich auch auf andere Lerngebiete ausweitet.

Anzumerken ist noch, daß im Kleinkindalter eine direkte Wechselwirkung zwischen der körperlichen Geschicklichkeit und der geistigen Wendigkeit eines Kindes besteht.

Das Kind soll in der Lage sein, ein Bewegungsvorbild visuell zu erkennen.

Erlernte und verstandene Bewegungsvorbilder sollen nachvollzogen werden.

Integration in eine Arbeitsgruppe ist Voraussetzung. Hinzu kommt die Bereitschaft, sich von anderen helfen zu lassen und auch anderen Unterstützung zu geben.

Alle Bewegungen sollen sprachlich verdeutlicht werden können.

Kästen, Bänke, Leitern, Seile, Bretter, Balken, Bälle usw.

Das Kind geht normal über fünf hintereinander aufgestellte Kästen und nach Gelingen über zwei nebeneinandergestellte Bänke.
Es folgt das Gehen über eine Bank.
Nun wird über ein auf dem Boden liegendes Springseil balanciert, das für den nächsten Schritt auf eine Bank gelegt wird.
Es folgt das Balancieren über den auf dem Boden liegenden Turnbalken.
Mit Hilfestellung zweier Kinder geht der Übende nun über den Turnbalken, der inzwischen auf zwei Kästen liegt.
Dasselbe geschieht danach auf der umgedrehten Bank, die später auch auf zwei Kästen gelegt wird.

Nun folgt für das Kind die schiefe Ebene, die dadurch erreicht wird, daß eine Bank in die Sprossen der Leiter gehängt wird. Die Endstufe für die Fertigkeit des Balancierens ist schließlich der schräg ansteigende Turnbalken, über den das Kind ohne Hilfe gehen kann.

Erfolgskontrolle: Im Rahmen der Bewegungserziehung. Beobachtung beim Freispiel und bei Spaziergängen im Wald.

Maßnahmen

Elternhaus: Hinweise auf Sportvereine der näheren Umgebung.

Literatur- und Arbeitshilfen:

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton u. Erika: Visuelle Wahrnehmungsförderung
Crüwell-Verlag, Dortmund 1976

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton u. Erika: Bewegen - Wachsen - Lernen, Bewegungserziehung
Crüwell-Verlag, Dortmund 1974

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton u. Erika: Individualprogramm zum Wahrnehmungstraining
Crüwell-Verlag, Dortmund 1973

Geest, van der A. N. u. a.: Sprachaktivierung, Integrierte Übungsfolge zur Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich.
Crüwell-Verlag, Dortmund 1974

Frostig, Marianne: Bewegungs-Erziehung.
Ernst Reinhardt-Verlag, München 1973

Reinartz, Erika: Visuelles Wahrnehmungstraining und psychomotorische Förderung als prophylaktische Maßnahmen gegenüber Lernschwächen in der Schule
In: Heese, G. (Hrsg.): Rehabilitation Behinderter durch Förderung der Motorik, Marhold-Verlag, Berlin 1975

Heuser, Inge/Spohn, Günther: Kommt, macht mit - Partneraufgaben ohne Gerät,
Limpert-Verlag, Frankfurt 1966

Toenne, R.: Mit Seil und Reifen - Schroedel-Vorschule, Schroedel-Verlag, Hannover 1975

Heidorn, Gisela: Laute und Bilder - Spiele und Übungen zur akustischen und visuellen Unterscheidungsfähigkeit.
Schroedel-Verlag, Hannover 1973

Kiphard, E. J.: Unser Kind ist ungeschickt.
Ernst Reinhardt-Verlag, München 1966

Kiphard, E. J.: Bewegungs- und Koordinationsschwächen im Grundschulalter.
Verlag Hofmann, Schorndorf 1970

Kiphard, E. J.: Wie weit ist mein Kind entwickelt?
Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1976

3. Bereich des Sozialverhaltens

Auffälligkeit:	Das Kind ist furchtsam, es fürchtet sich z.B. vor dunklen Räumen.
Entwicklungsbereich:	Sozialverhalten
Ursachen:	Überbesorgtheit und Unsicherheit der Eltern; Überforderung des Kindes bezüglich seines Mutes.
Auswirkungen:	Das berechtigte Sicherheitsbedürfnis des Kindes darf nicht mit der Furchtsamkeit verwechselt werden, denn oft ist furchtsames Verhalten aus der natürlichen Unkenntnis verschiedener Situationen durchaus normal und richtig. Das Kind ist oft noch nicht in der Lage, die Gefährlichkeit einer Situation richtig einzuschätzen und reagiert dementsprechend zurückhaltend. Bei der Furchtsamkeit negativer Ausprägung geht es um im Verhältnis zu Gleichaltrigen übertriebenes furchtsames Verhalten, d.h. eine furchtsame Grundhaltung und eine übermäßige Furcht vor bestimmten Situationen oder Dingen, die die gesamte Aktionsbereitschaft eines Kindes lähmt. Die furchtsame Grundhaltung verhindert die Bildung eines gesunden Risikobewußtseins, dessen Fehlen sich gleichermaßen in Leichtsinn und Furchtsamkeit ausdrückt. Kann ein Kind eine Gefahr nicht abschätzen, so reagiert es übertrieben furchtsam und findet nicht den Mut zu altersgemäßen Spielen. Entgegengesetzt dazu kann es auch sein, daß sich das Kind in gefährliche Situationen

begibt, weil der Mangel an Erfahrung die Gefahr nicht erkennen läßt.

Zielvorstellungen

Wahrnehmung: Das Kind muß in der Lage sein, alle Gegebenheiten eines Raumes, der in einer späteren Phase abgedunkelt wird, visuell und auditiv wahrzunehmen.

Sprache: Das Kind muß befähigt werden, seine eigene Furcht bzw. die Gefühle in bestimmten Situationen zu verbalisieren.

Hilfsmittel: Tonband/Schallplatte mit Geräuschen, altersgemäße Literatur über Hexen, Zauberer und Gespenster, Spukgeschichten, Kasperle-Theater, Rollenspiele.

Methodik: Mit der Kindergartengruppe werden zunächst Spaziergänge in die Dunkelheit unternommen. Die nähere Umgebung sollte nicht verlassen werden. Das ängstliche Kind faßt die Gruppenleiterin an, die die Auswirkungen der Furchtsamkeit nun als erstes zu spüren bekommt (Unruhe, Handschweiß, Ankuscheln). Auf dem Spaziergang wird alles besprochen und erklärt, was der Gruppe begegnet. Dunkle Räumlichkeiten wie Gebüsche, Hausecken, Nischen, Einfahrten usw. werden von den Kindern erkundigt, die sich nicht fürchten. Das sollte ohne Kommentar für das ängstliche Kind geschehen, lediglich das Vorbild des Gleichaltrigen muß wirken.
Auf dem Rückweg/Hinweg können diese dunklen Räumlichkeiten dann im Tageslicht genau

inspiziert werden, wobei das furchtsame Kind beteiligt sein sollte.
In nicht ganz dunklen Räumen lernt das furchtsame Kind nun, Geräusche zu erkennen und zu imitieren.
Im völlig dunklen Zimmer geht das Kind nun zunächst in Begleitung des Erziehers und später mit einem anderen Kind umher, wobei sie versuchen, Einrichtungsgegenstände zu ertasten oder ihre Position innerhalb des Raumes zu erraten.
Es folgt das Verstecken-Spielen mit zwei oder drei Kindern in dem dunklen Raum. Nun müßte das Kind in der Lage sein, in einem dunklen Zimmer Kinder zu finden, die irgendwelche Schreckgeräusche produzieren.

Ein wichtiger Grundsatz bei der Hilfe für das furchtsame Kind ist es, das Kind ganz behutsam an die neuen Verhaltensweisen heranzuführen, es niemals zwingen oder auch nur drängen.
Ein bewährter Weg für den Erzieher ist, selbst diese Handlung durchzuführen und kommentarlos darauf zu warten, daß die natürliche Neugier das Kind antreibt, dasselbe auch zu versuchen.

Erfolgskontrolle: Im Gruppengespräch wird von Kindern erzählt, die sich in einer bestimmten Furchtsituation befinden. Befragt man nun die Kinder nach Lösungsvorschlägen, so ist aus den Antworten abzulesen, inwieweit die eigene Furcht abgebaut ist.

Maßnahmen

Elternhaus:

Mit den Eltern ist zu klären bzw. zu überlegen, wann und warum das Kind dieses Verhalten angenommen hat.
Schließlich sollten die Eltern ihr eigenes Verhalten überprüfen und eventuell dem Kind einen größeren Freiheitsraum zugestehen, in dem es unter elterlicher Anleitung handeln und sich bewegen kann. Sachliche, aber keineswegs übertriebene Hinweise auf die Gefährlichkeit einer bestimmten Situation sind angebracht. Grundsätzlich ist erst einmal die Furchtsamkeit des Kindes zu akzeptieren. Vorwürfe, Ermahnungen und gutes Zureden helfen nicht weiter, denn vor allem Zwang kann schwere seelische Schäden hervorrufen, die das Kind möglicherweise das ganze Leben lang belasten können.

Literatur- und Arbeitshilfen

Trapmann/Liebetrau/Rotthaus:
Auffälliges Verhalten im Kindesalter,
Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1970

Tausch/Langer/Köhler:
Das Helferspiel
Verlag Otto Maier, Ravensburg 1975

Tausch/Langer/Köhler:
Vertragen und nicht Schlagen
Verlag Otto Maier, Ravensburg 1975

Becker/Keppler/Conolly-Shmith:
du - ich - wir. Handbuch der emotionalen und sozialen Erziehung
Verlag Otto Maier, Ravensburg 1975

Auffälligkeit: Das Kind ist sehr aggressiv

Entwicklungsbereich: Mangel an Zuwendung
Behinderung der kindlichen Aktivität

Auswirkungen: Wenn einem Kind Zuwendung und Anerkennung nicht entgegengebracht werden, wenn es also ständig Enttäuschungen erlebt, ohne dafür einen Ausgleich zu finden, so werden die Verzichtsforderungen der Erwachsenen bald als willkürlich und sogar böswillig angesehen, und es erwachsen daraus starke aggressive Tendenzen.
Bei der Einengung des kindlichen Unternehmungsdranges, die ihre Ursache oft in Überängstlichkeit oder übertriebener Forderung nach Bravheit hat, wird die natürliche Spontaneität gehemmt. Dadurch hat das Kind keine Gelegenheit, seine Kräfte und Energien zu erproben. Ein Kind, das aufgrund der Verdrängung seiner inneren und äußeren Dynamik nicht mehr in der Lage ist, seine entwicklungsgemäßen aggressiven Tendenzen zu äußern, greift oft zu hinterhältigen Verhaltensweisen. Hinterhältig muß hier so verstanden werden, daß das Kind kein Verständnis für die Nöte, Sorgen und Schmerzen der anderen hat. Die Macht der Stärkeren, die die Kinder selbst von seiten der Erwachsenen erlebt haben, erproben sie nun an Schwächeren.

Zielvorstellungen

Wahrnehmung: Das Kind muß lernen, die Gemütsverfassung der anderen Gruppenmitglieder, die

	sich durch Mimik, Gestik und Sprache ausdrückt, wahrzunehmen.
Motorik:	Das Kind muß in der Lage sein, seinen Bewegungsdrang voll auszuleben. Es muß wieder oder endlich Gelegenheit bekommen, auf Spielgeräten und Bäumen herumzuklettern. Es muß wieder frei werden, sich ungehemmt dreckig machen zu dürfen. Wasser, Sand und Matsch sind Medien derartiger Entspannung.
Sozialverhalten:	Das Kind muß erfahren, daß es in seiner Spielgruppe anerkannt wird als gleichwertiger Partner. Daraus erwächst aber auch die Verpflichtung gegenüber den anderen Kindern, sie nicht als minderwertig oder schlechter anzusehen. Gewisse Gruppennormen muß das auffällige Kind respektieren. Weiterhin muß das Kind dazu gebracht werden, anderen Kindern - vor allem Schwächeren - zu helfen.
Sprache:	Das Kind muß bereit sein, seine Wünsche und Sorgen mit den anderen Kindern zu besprechen.
Hilfsmittel:	Bildkarten, auf denen Kinder in verschiedenen Notsituationen abgebildet sind. Spieler aller Art, Hörspiele, Rollenspiele, Vorlesegeschichten.
Methodik:	Als wichtige Bezugspersonen muß die Erzieherin dem Kind sehr viel Zuwendung geben.

Bei den verschiedensten Gelegenheiten muß das Kind gelobt werden. Die Fehler werden zunächst übersehen und die guten Eigenschaften im Beisein der anderen Kinder hervorgehoben.
Kleinere Aufträge und Aufgaben, die das Kind erledigen konnte, stärken das Selbstvertrauen.
Im Rollenspiel wird dem Erzieher sicherlich schnell deutlich, welche Verbote und Einengungen das Kind behindern.
Hier ist dann speziell mit der Förderung zu beginnen, wobei mit allem Nachdruck betont werden soll, daß die Hilfsmaßnahmen im Kindergarten allein nicht genügen, sondern daß es nur in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus zu einer bleibenden Verhaltensänderung kommen kann.

Maßnahmen

Elternhaus: Im Rahmen der Elternarbeit muß herausgearbeitet werden, daß Kinder aggressives Verhalten vielfach auch am Vorbild der Erwachsenen erlernen. Hier muß die Selbstkritik der Eltern einsetzen, die sich nicht nur auf das eigene Verhalten, sondern auch auf den Erziehungsstil bezieht.

Fachpädagoge: In schwierigen Fällen sollte der Sonderpädagoge für erziehungsschwierige Kinder zu Rate gezogen werden.

Literatur- und Arbeitsmittel:

Trapmann/Libetrau/Rotthaus:
Auffälliges Verhalten im Kindesalter,
Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1970

Tausch/Langer/Köhler:
Vertragen und nicht Schlagen
Verlag Otto Maier, Ravensburg 1975

Tausch/Langer/Köhler:
Das Helferspiel
Verlag Otto Maier, Ravensburg 1975

Becker/Keppler/Conolly-Smith:
du - ich - wir, Handbuch der emotionalen
und sozialen Erziehung
Verlag Otto Maier, Ravensburg 1975

Wagner, I.: Aufmerksamkeitstraining mit
impulsiven Kindern, Stuttgart 1976

4. Bereich der Sprache

Auffälligkeit:	Verzögerte Sprachentwicklung Das Kind spricht im Verhältnis zu den Altersgenossen sehr wenig, meist in nicht vollständigen Sätzen und dazu noch undeutlich.
Ursachen:	
Minimaler sprachlicher Kontakt	Die Sprachentwicklung eines Kindes muß sich verzögern, wenn mit ihm nicht genug gesprochen wird. Dadurch fehlt dem Kind die Gelegenheit, die Wörter zu hören, die es selbst aufnehmen und anwenden soll.
Schlechtes Sprachvorbild	Sprechen die Bezugspersonen des Kindes klar und deutlich, so wird dem Kind der Sprachlernprozeß erleichtert. Wird von den Eltern jedoch die Babysprache übernommen, so lernt das Kind etwas Falsches und muß später Teile der Sprache neu anlernen.
Ungeduldige Eltern	Manche Eltern haben nicht die Geduld, das erst noch stockend und schwer verständliche Kind ausreden zu lassen und ihm ruhig zuzuhören. Die Folge davon ist, daß sich das Kind auf einfache sprachliche Formen beschränkt und versucht, sich durch Mimik und Gestik verständlich zu machen.
Fehlende Reife	Parallel zur verminderten sprachlichen Förderung kommt es meistens gleichzeitig zu einer Unterforderung bzw. Vernachlässigung der allgemeinen Entwicklung. Sprachentwicklungsverzögerte Kinder haben häufig auf allen oder vielen Ebenen einen Reifungs-

stand, der nicht dem Alter entspricht.

Hörschäden

Eine leichte Schwerhörigkeit schon kann bewirken, daß ein Kind die Wörter nicht scharf voneinander differenzieren, sie nicht richtig lernen und folglich auch nicht nachsprechen kann.

Sehstörungen

Sieht ein Kind richtig, so kann es den Sinn eines von dem Erwachsenen gesprochenen Wortes deshalb besser verstehen, weil es den Sinn einem Gegenstand zuordnet, den es wahrnimmt. Je ungenauer die Wahrnehmung, um so schwieriger wird für das Kind die Erfassung des Sinnes.

Auswirkungen:

Durch eine Sprachentwicklungsverzögerung, die meist mit einer retardierten Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit einhergeht, kann es zu einer Verzögerung der geistigen Entwicklung kommen. Die infantilen Verhaltensformen des Kindes dauern an, und Störungen bei der Entwicklung sozialer und emotionaler Bindungen sind wahrscheinlich.
Da die Störungen der emotionalen, kognitiven und motorischen Entwicklung Behinderungen für den Spracherwerb darstellen und die Auswirkungen einer Sprachentwicklungsverzögerung als einer komplexen Kommunikationsstörung sich wiederum über das Gemüt und die an Sprache gebundenen Denkleistungen auf das geistig-körperliche Insgesamt des Kindes erstrecken, soll bezüglich der Zielsetzungen dieser Arbeitshilfen ein wenig differenzierter als bei den anderen Entwicklungsbereichen vorgegangen werden.

Den Erziehern kann aufgrund ihrer Ausbildung nicht zugemutet werden, zielgerichtet Sprachtherapie bei Stammlern, Polterern, Stotterern, Dysgrammatikern u.a. zu betreiben.
Im Rahmen der normalen Kindergartenarbeit ist jedoch eine allgemeine Förderung der sprachentwicklungsverzögerten Kinder denkbar. Eine Möglichkeit unter vielen bietet das Projekt "Verkehrserziehung", das in jedem Kindergarten durchgeführt wird.

Bei diesem Thema wird deutlich, daß Kindergartenarbeit gleichwertig alle Entwicklungsbereiche berücksichtigen kann.

Zielvorstellungen — Im Rahmen des Themas "Verkehrserziehung".

Wahrnehmung: Das Kind muß die einzelnen Vorgänge im Straßenverkehr und hier besonders das Umfeld der Fußgängerampel beobachten können.
Das Kind muß die spezifischen Geräusche des Straßenverkehrs wahrnehmen können.

Motorik: Die Kinder müssen sich so bewegen können, wie es der Straßenverkehr erfordert.
Die richtige Reaktion (motorisch) auf optische und akustische Signale muß gelernt werden.

Sprache: Die Kinder müssen sich über alle Verkehrsvorgänge sprachlich äußern und erzählen können.

Sozialverhalten: Die Kinder müssen lernen, sich rücksichtsvoll, situationsadäquat und selbständig im Straßenverkehr zu verhalten.

Hilfsmittel: Spielzeugampel, Verkehrsbilder, Verkehrsspiele, Spielautos, Roller, Fahrräder, Tonband, Tamburin, Pfeife usw.

Methodik

Wahrnehmung: Die Kinder bekommen Beobachtungsaufgaben:
"Was geschieht, wenn die Ampel rot (gelb, grün) zeigt?"
"Wie verhalten sich die Fußgänger, Autofahrer, Kinder usw.?"
"Welche Geräusche hören wir?"
"Woher kommen die einzelnen Geräusche,"

Motorik: Die Kinder sollen schnell laufen, gehen und stehenbleiben können, wie es z. B. an der Fußgängerampel notwendig ist.
In vielen Bewegungsspielen in der Turnhalle ist die Grobmotorik zu schulen.
Auch feinmotorische Bewegungen lassen sich im Thema Verkehr unterbringen.
Die Kinder malen gerade Straßen als Linien und Kurven als geschwungene Linien als Einübung für die Schreibzüge.
Parallele Linien können eine Schnellstraße oder eine Autobahn darstellen.

Sozialverhalten: Im Verkehrsspiel in der Gruppe übernimmt jedes Kind eine besondere Aufgabe in der Form, daß es baut, ausschneidet, klebt, mit Spielautos fährt, bastelt, Verkehrsteilnehmer nachahmt usw.
In diesem freien Spiel sollen die Kinder lernen, sich in eine Gruppe einzuordnen, gewisse, selbstgesetzte Regeln zu akzeptieren und rücksichtsvolles, situationsangemesse-

nes und selbständiges Verhalten zu trainieren.
Ein Verkehrsspiel auf dem Spielplatz mit einer Spielampel, Rollern, Fahrrädern, Gocarts, Verkehrsteilnehmern und einem Polizisten, bietet die Möglichkeit, die Kinder spielerisch mit den Gefahrenmomenten des modernen Straßenverkehrs vertraut zu machen.

Sprache:

Ein Kind kann seine Sprechfähigkeit nur dann üben, wenn der Erzieher die Sprechbemühungen unterstützt, indem er zuhört, wenn das Kind einen Wunsch äußert oder ein kleines Erlebnis schildert. Das Kind sollte in vielfältiger Weise immer wieder angeregt werden, sich sprachlich zu äußern. Allmählich kann das Kind angeleitet werden, deutlich und richtig zu sprechen, ohne ein Übermaß von Korrekturen, die die Freude am Sprechen nehmen können.
Für das Thema Verkehrserziehung bieten sich viele Möglichkeiten der sprachlichen Anregung:
Berichte über das Geschehen an der Ampel.
"Wann dürfen die Fußgänger (Autos) gehen (fahren)?"
"Wer muß anhalten, wenn die Ampel rot (grün) ist,"
Hier kann besonderes Gewicht auf den Satzbau gelegt werden.
An anderer Stelle richtet der Erzieher sein Augenmerk auf Substantiva, Verben, Konjunktionen, Präpositionen usw.

Erfolgskontrolle: Im Rahmen der täglichen Beschäftigungen kann das Kind beobachtet und gehört werden. Die morgendliche Erzählstunde bietet wohl die günstigsten Voraussetzungen, den Sprachstatus festzustellen.

Maßnahmen

Elternhaus: In der Elternarbeit des Kindergartens ist es die Aufgabe der Erzieher, den Eltern mit aller Deutlichkeit klar zu machen, daß es ohne ihre Mithilfe zu keiner positiven Veränderung kommt.
Die Eltern müssen einsehen, daß das häusliche Sprachvorbild für den Lernfortschritt des Kindes entscheidend ist.

Fachpädagogen: Verändert sich die Sprachentwicklungsverzögerung auch nach dem 4. Lebensjahr nicht, so sollte sich zunächst der Kindergarten um die Mithilfe eines Sprachheilpädagogen bemühen.

Literatur- und Arbeitshilfen:

Reinartz, Anton u. a. (Hrsg.):
Sprachaktivierung
Crüwell-Verlag, Dortmund 1974

Frostig, Marianne/Reinartz, Anton u. Erika:
Wahrnehmungstraining
Crüwell-Verlag, Dortmund 1974

Bilder für Geschichten
Huesmann u. Benz Verlag, Radolfzell

Barberis: Alle träumen
Huesmann u. Benz Verlag, Radolfzell

55 Bildergeschichten
Huesmann u. Benz Verlag, Radolfzell

Tausch/Langer/Köhler
Das Helferspiel
Vertragen und nicht Schlagen
Verlag Otto Maier, Ravensburg 1975

"Denken und Sprechen"
"Kombi-Lotto"
"Sprechlernspiele"
alle Spiele
Otto Maier-Verlag, Ravensburg
Wir legen Geschichten
Finken-Verlag

VII. Zusammenfassung und Perspektive

In der Arbeit wird eine Kommunikationsstörung als Grundlage bzw. erste Stufe einer Behinderung im weitesten Sinne verstanden. Bewußt wird im Elementarbereich nicht von Lernbehinderung gesprochen, da dieser Begriff sich an den Kriterien der Schule orientiert, und es eventuell zu einer Diskriminierung der Kinder kommen kann, die mit dem Urteil "behindert" belegt wurden. Die Erkennung und Prophylaxe von Kommunikationsstörungen im Elementarbereich zielt natürlich auch auf die Schulfähigkeit der Kinder hin, doch soll der Kindergarten vornehmlich als eigenständige Institution der Kleinkinderziehung gesehen werden.

Mit einer nicht repräsentativen Fragebogenuntersuchung wurde deutlich, daß ein Großteil der Kinder des untersuchten Kindergartens im weitesten Sinne auffällig ist. Die Kommunikationsstörungen - Störungen der Wahrnehmung, Motorik, Sprache und des Sozialverhaltens - sind bisher im Kindergarten nicht systematisch festgestellt worden. Mit den beiden Formen des Beobachtungsbogens für Erzieher ist es möglich, die durch defizitäre Erziehungsverhältnisse gefährdeten Kinder schon kurze Zeit nach dem Eintritt in den Kindergarten auszumachen. Für den größten Teil dieser Kinder ergeben sich hinsichtlich der Förderung keine Probleme, da sich ihre Auffälligkeiten innerhalb der ersten Kindergartenmonate infolge der neuen Sozialisationsbedingungen von selbst auflösen. Die Kinder jedoch, deren Kommunikationsstörungen schon in eine leichte Form der Behinderung übergehen, nehmen diese potentielle Lernbehinderung mit in die Grundschule, da die Erzieher aufgrund fehlender Ausbildung nicht in der Lage sind, den Auffälligkeiten gezielt zu begegnen.

Aus diesem Grund geht aus der Arbeit als zweiter Schwerpunkt die Forderung nach einem Sonderpädagogen für den Elementarbereich hervor. Die Sozialpädagogik sollte sich der Hilfe der Sonderpädagogik bedienen und einer bestimmten Anzahl von Kindergärten einen

Sonderpädagogen aus dem Bereich der Lernbehindertenpädagogik zuweisen.

Das neue Kindergartengesetz macht zwar in dieser Richtung schon Vorstöße, indem es gesetzliche Grundlagen schafft für die Arbeit des Sonderpädagogen der Bereiche Blinden- und Gehörlosenpädagogik, der für den Sonderkindergarten angefordert werden kann, doch geht es bei den allgemeinen Kindergärten ja nicht um Sinnes- oder Körperbehinderungen.

Gerade im Hinblick auf die Früherkennung von Kommunikationsstörungen der Altersgruppe 4-6 Jahre sollte der Sonderpädagoge (Sondererzieher) in den Elementarbereich, da die Früherkennung in unserem Lande bis jetzt ausschließlich medizinisch orientiert ist.

Chancengleichheit ist für die kommunikativ-gestörten Kinder nur dann zu erreichen, wenn schon im Kindergarten fachspezifische Fördermaßnahmen ergriffen werden, die der Sonderpädagoge, unterstützt vom Sondererzieher (Erzieher mit Berufserfahrung und sonderpädagogischer Zusatzausbildung), mit den Erziehern erarbeitet und überwacht. Der Sonderpädagoge darf in dieser Funktion nicht als Instrument einer möglichst raschen Hilfsschuleinweisung gesehen werden, sondern infolge der Früherkennung und Prophylaxe begegnet er den Kommunikationsstörungen und erspart vielen der auffälligen Kindern schon in diesem Alter vorgezeichneten Weg in die Sonderschule für Lernbehinderte.

Jeder Kindergarten hat also vorrangig die sonderpädagogische/sozialpädagogische Aufgabe, Kommunikationsstörungen zu erkennen und den Kindern im Sinne einer Prophylaxe den Weg in die Behinderung zu ersparen.

Als kleinen Schritt zur Bewältigung dieser Aufgabe leistet die vorliegende Arbeit folgende Beiträge:

- Durch die Kasuistik eines Kindergartens wird sichtbar, daß der Arbeitsbereich der Sonderpädagogik nicht erst in der

Grundschule beginnt, sondern schon im Elementarbereich ansetzen muß.

- Es wurden Anhaltspunkte dafür erbracht, daß die Erzieher aufgrund ihrer Ausbildung nicht in der Lage sind, die auffälligen Kinder entsprechend zu fördern.
  Daraus leitet sich die Forderung nach dem Sonderpädagogen für den Elementarbereich ab.

- Als zukünftige Aufgabe des Sonderpädagogen im Kindergarten werden vorgeschlagen:

  Beratung der Erzieher,
  Zusammenarbeit bei der Erarbeitung von Fördermaßnahmen für die kommunikativ-gestörten Kinder,
  regelmäßige Beobachtung der Kinder und eigene Fördermaßnahmen bei schwierigen Fällen.

- Als praktische Hilfe für den Erzieher wurden zwei Beobachtungsbögen erstellt, mit deren Hilfe eine systematische Früherkennung von Kommunikationsstörungen möglich ist.

- Eine weitere Hilfe für den Erzieher sind die exemplarischen Arbeitshilfen für den Umgang mit kommunikativ-gestörten Kindern.

Literaturverzeichnis

Aebli, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, 151-190

Aebli, H.: Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1971

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung. Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1973

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Anregungen III: Didaktische Einheiten im Kindergarten, München 1976

Argyle, M.: Soziale Interaktion. Köln 1972

Arnold, G.E./Luchsinger, R.: Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Wien 1960

Ausubel, D.P./Sullivan, E.V.: Das Kindesalter - Fakten, Probleme, Theorie. München 1974

Bach, H.: Geistigbehindertenpädagogik. Berlin 1970

Bach, H.: Die psychomotorische Erziehung unter besonderer Berücksichtigung geistig behinderter Kinder. Rhythmik u. Pädagogik (Lobpreisung der Musik). Spreitenbach 1970

Bärsch, W.: Sprachstörung und Verhaltensstörung. In: Tagungsberichte der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Hamburg 1971, 131-136

Becker, K.P./Sovák, M.: Lehrbuch der Logopädie. Berlin 1975

Begemann, E.: Die Erziehung der sozial-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970

Begemann, E.: Behinderte - eine humane Chance unserer Gesellschaft. Berlin 1973

Belser, H./Calliess, E. u. a.: Zum Curriculum der Eingangsstufe. In Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission - Die Eingangsstufe des Primarbereiches, Band 1: Ansätze zur Entwicklung. Stuttgart 1975, 39-84

Belser, H. u.a.: Curriculum - Materialien für die Vorschule. Weinheim 1973

Bernstein, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. In: Zeitschrift für Soziologie u. Sozialpsychologie, Nr. 4. Köln 1959

Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD vom 2.7.1970. "Die Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule".

Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Berlin 1972

Bloom, B.S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim 1971

Boenninghaus, H.G.: Hals- Nasen - Ohrenheilkunde. Berlin 1972

Bracken, v., H.: Intelligenzschwäche und Umwelt. In: Jahrbuch für Jugendpsychiatrie und ihre Grenzgebiete, Band 7. Bern 1969

Bracken v., H.: Anglo-amerikanische Persönlichkeitstheorien. In: H.P. David (Hrsg.): Berichte des 19. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Köln 1953, 89

Bräuer, G.: Vom menschlichen Hören. In: Fuchs, P. (Hrsg.): Musikhören. Stuttgart 1969, 27-57

Bühler, K.: Die Krise der Psychologie. Jena 1927

Bühler, K.: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1922

Bühler, K.: Sprachtheorien, Jena 1934

Bühler, K.: Sprachtheorien. Stuttgart 1965

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufe. Stuttgart 1976

Buytendijk, F. J. J.: Wesen und Sinn des Spiels. Berlin 1933

Buytendijk, F. J. J.: Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Berlin 1956

Callies, E.: Spielen und Lernen. In: Hundertmarck, G. / Ulshoefer, H. (Hrsg.): Kleinkinderziehung, Band 2. München 1972, 168-190

Callies, E./Krappmann, L. u.a.: Spielen in der Eingangsstufe. In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission - Die Eingangsstufe des Primarbereiches, Band 48/1 Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975, 45-74

Carspecken, F.: Vorklasse oder Kindergarten - ein Plädoyer für den Kindergarten. In: Ilse Pichottka (Hrsg.): Kindergarten oder Vorklasse. München 1973, 11-23

Christian, P.: Studien zur Willkürmotorik, I. Über die Objektbildung in der Motorik. In: Deutsche Zeitschrift für Nervenheilkunde 1952, 167-180

Correll, W.: Lernstörungen beim Schulkind. Donauwörth 1962

Correll, W.: Lernpsychologie. Donauwörth 1963

Correll, W.: Pädagogische Verhaltenspsychologie. München 1965

Correll, W. /Skinner, B. F.: Denken und Lernen. Braunschweig 1967

Correll, W. /Vierjährige lernen lesen. In: E. Schwartz (Hrsg.): Neue Beiträge zum Erstleseunterricht. Beiheft 1, Die Grundschule, Westermanns Pädagogische Beiträge 1967

Deißler, H. H.: Verschulter Kindergarten? Freiburg/i. B. 1973

Der Minister für Gesundheit, Arbeit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: Vorläufiger Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten, Teil VI: Lernziele in den Bildungsbereichen, 1970

Derschau, v., D.: Die Erzieherausbildung - Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Reform. München 1974

Derwort, A.: Das extrapyramidal-motorische System und seine Erkrankungen. In: Fortschritte Neur.Psychiatrie 1943, 15-20

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission - Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission - Begabung und Lernen. Stuttgart 1969

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission - Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder u. Jugendlicher. Stuttgart 1974

Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission - Sonderpädagogik 4. Stuttgart 1974

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission - Zur Entwicklung eines Modellprogrammes für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. Stuttgart 1973

Ding, H.: Schulversagen sprachbehinderter Kinder unter sozialpsychologischem Aspekt. In: Die Sprachheilarbeit 2/1971, 161-174

Doman, G.: Wie kleine Kinder lesen lernen. Freiburg 1967

Dührssen, A.: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen 1972

Eggert, D.: Untersuchungen zur Psychomotorik behinderter und normaler Kinder mit einer neuen Testbatterie. In Reinert, G.: Berichte d. 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft f. Psychologie, Kiel 1971 b, 336-346

Eggert, D.: Kiphard, E.J.: Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder. Schorndorf 1972

Eibl-Eibelsfeld, I.: Der vorprogrammierte Mensch. München 1973

Fährmann, R.: Die Deutung des Sprechausdrucks. Bonn 1967

Feige, K.: Präzisionsleistungen menschlicher Motorik, Beiträge zur Psychologie der Leibesübungen. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 69/1934

Flehinghaus, K.H.: Kommunikation Hörsprachgeschädigter. Band II. Kettwig 1972

Flehinghaus, K.H.: Probleme der sprachlichen Retardation lernbehinderter Schüler. In: Die Sprachheilarbeit, 4/1974, 101-114

Flehinghaus, K.H.: Zur sonderpädagogischen Rehabilitation der Sprachbehinderten. In: Die Sprachheilarbeit, 5/1974, 137-145

Flehinghaus, K.H.: Sprache und Sprechen. In: Keil, S.: Familien- und Lebensberatung. Stuttgart 1975, 982-996

Flitner, A.: Der Streit um die Vorschulerziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 13/1967, 515-538

Flitner, A.: Vorschulpolitik auf falschen Wegen? In: Unsere Jugend 7/1971

Frisius, R.: Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung - Fachwissenschaftliche Grundlage. In: Musik und Bildung 1/1973, 1-5

Fritze, Ch./Reinartz, A./Probst, W.: Untersuchungen zur Förderung auditiver Wahrnehmung bei lernbehinderten Sonderschülern. Diplomarbeit an der PH Ruhr, Abt. Heilpädagogik Dortmund 1974

Fritze/Probst/Reinartz/Reinartz: Hören - Auditive Wahrnehmungsförderung. Dortmund 1976

Fröbel, F.: Menschenerziehung. Berlin 1951

Frostig, M.: Bewegungs-Erziehung - Neue Wege der Heilpädagogik. München 1973

Frostig, M./Reinartz, A. u. E.: Wahrnehmungstraining. Dortmund 1974

Frostig, M./Reinartz, A. u. E.: Visuelle Wahrnehmungsförderung, Übungs- und Beobachtungsfolge für den Elementar- und Primärbereich. Dortmund 1974

Frostig, M./Reinartz, A. u. E.: Bewegung - Wachsen - Lernen, Bewegungserziehung. Dortmund 1974

Frostif, M./Reinartz, A. u. E.: Individualprogramm zum Wahrnehmungstraining. Dortmund 1973

Gabler, H./Gruppe, O.: Bewegung, Bewegungsspiel und Sport (Begründungen und Vorschläge). In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Empfehlungen der Bildungskommission - Die Eingangsstufe des Primarbereichs Band 2/1 Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975, 197-209

Gehlen, A.: Anthropologische Forschung. Reinbek 1961 (10. Aufl. 1974)

Gesell, A.L. u.a.: Das Kind von fünf bis zehn. Bad Nauheim 1954

Getmann, G.N.: Intelligente Kinder durch Erziehung. Freiburg 1967

Gibson, J.J.: Die Wahrnehmung der visuellen Welt. Weinheim 1973

Gottschalch, W.: Sozialisationsforschung. Frankfurt 1972

Gottschaldt, K.: Über den Einfluß der Erfahrung auf die Wahrnehmung von Figuren. In: Psychologische Forschung, 8/1926

Göllnitz, G.: Eine motorische Förderung zur Behandlung entwicklungsrückständiger Kinder. In: Kinderärztliche Praxis 20/1952

Göllnitz, G.: Die Früherfassung und Frühbehandlung behinderter Kinder in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Asperger, H. (Hrsg.): 4. Internationaler Kongreß für Heilpädagogik Wien 1969, Wien 1970

Graefe, O.: Zur Klassifikation kindlicher Verhaltensstörungen. In: Psychologische Rundschau 7/1956, 1-16

Großer Hessenplan, Schulentwicklungsplan. Hessischer Kultusminister (Hrsg.). Wiesbaden 1970

Guilford, J.P.: Persönlichkeit. Weinheim 1966

Günther, K.H. u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin (Ost) 1969

Harnack v., G.A.: Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind - Eine medizinisch-soziologische Untersuchung. Stuttgart 1958

Haseloff, O.W. (Hrsg.): Kommunikation. Berlin 1969

Hebb, D.O.: Einführung in die moderne Psychologie. Weinheim 1969

Head-Start-Projekt: In: Iben, G.: Kompensatorische Erziehung. München 1971

Hebenstreit, S.: Schulkindergarten - Modell ausgleichender Erziehung? Kronsberg 1974

Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission Nr. 4 - Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, 193-226

Heckhausen, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: Herrmann v., Th. (Hrsg.): Erziehungsstile. Göttingen 1970

Heckhausen, H.: Was die Entwicklung in Gang hält. In: Funkkolleg: Pädagogische Psychologie. Studienbegleitbrief 2. Weinheim 1972

Heese, G.: Akzente und Begleitgebärden. In: Sprachform 1957

Heidegger, M.: Der Weg zur Sprache. In: Unterwegs zur Sprache. Pfullingen 1960, 241-263

Heinsohn, G.: Vorschulerziehung heute? Frankfurt 1971

Hellbrügge, Th./Pechstein, J./Vogt, J.: Vorsorgeuntersuchungen im Kindesalter. In: Therapiewoche 16/1966, 1951-1576

Hellbrügge, Th.: Hilfe für das mehrfach behinderte Kind. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Hilfe für das mehrfach behinderte Kind. Köln 1972

Hemmer, K. P.: Bemerkungen zu Problemen einer Situationstheorie. In: Zimmer (Hrsg.) Curriculumentwicklung im Vorschulbereich Band I. München 1973, 61-75

Heß, G.: Hamburger Vorschulklassenversuche. In: Schmalohr/Schüttler Janikulla (Hrsg.): Bildungsförderung im Vorschulalter, Band II. Oberursel 1972, 41-51

Hetzer, H.: Kindheit und Armut. In: Psychologie der Sprache. Berlin 1970

Hörmann, H.: Funktionen des Sprechens und der Sprache. In: Haseloff, O.W. (Hsrg.): Kommunikation. Berlin 1969/1973, 63-70

Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Berlin 1970

Hoffmann, E.: Kindergarten. In: Scheibe, W. (Hrsg.): Die Pädagogik im XX Jahrhundert. Stuttgart 1960

Holst v., E. /Mittelstaedt, H.: Das Reafferenzprinzip. In: Zeitschrift für Naturwissenschaft 1950, 37-46

Homburg, G.: Sprachbehinderte in Anfängerklassen der Grundschule. In: Die Sprachheilarbeit 6/1972

Homburger, A.: Zur Gestaltung der normalen menschlichen Motorik und ihrer Beurteilung. In: Zeitschrift ges. Neurolog. Psychiatrie 1923, 83-101

Hundertmarck, G. /Küchenhoff, W.: Ausbildung und Tätigkeit der Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich. In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission 49 - Die Eingangsstufe des Primarbereichs Band 3: Perspektiven und Modelle. Stuttgart 1975, 291-306

Hurlock, E. B.: Die Entwicklung des Kindes. Weinheim 1970

Johnson, D. J. /Myklebust, H.: Lernschwächen. Stuttgart 1971

Jussen, H.: Der sprachwissenschaftliche Aspekt in der Sprachheilpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 9/1964, 137-146

Jussen, H.: Der sprachwissenschaftliche Aspekt in der Sprachheilpädagogik. In: Bracken v., H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968, 328-337

Kainz, F.: Psychologie der Sprache, Stuttgart 1961

Kainz, F.: Sprachentwicklung im Kindes- und Jugendalter. München 1964

Kanter, G.O.: Experimentelle Untersuchungen zu Problemen der Lernbehinderung bei Sonderschülern. In: Heilpädagogische Forschung Band I. Marburg 1967, 38-76

Kanter, G.O.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission 34 - Sonderpädagogik 3. Stuttgart 1974

Kegel, G.: Sprache und Sprechen der Kinder. Reinbek 1974

Keese, A.: Das stotternde Kind und seine Behinderung in sozialpsychologischer Sicht. In: Die Sprachheilarbeit 1/1972, 24-25

Kerkhoff, W.: Entwurf eines differenzierten Ausbildungsganges zum staatlich geprüften Sonderpädagogen (Behindertenerzieher). In: Sonderpädagogik 2/1976, 72-80

Kiphard, E.J.: Unser Kind ist ungeschickt. In: Heilpädagogische Schriftenreihe Heft 52. München 1966

Kiphard, E.J.: Gehemmtes und enthemmtes Bewegungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen. In: Die Leibeserziehung 11/1968

Kiphard, E.J./Hünnekens, H.: Bewegung heilt. Gütersloh 1963

Kiphard, E.J.: Sensumotorisches Frühtraining in der Behindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/1971, 247-255

Kiphard, E.J.: Bewegungsdiagnostik bei Kindern. Gütersloh 1972

Kiphard, E.J.: Bewegungs- und Koordinationsschwächen im Grundschulalter. Schorndorf 1973

Kiphard, E. J.: Wie weit ist mein Kind entwickelt? Dortmund 1976

Klassen, Th.: Zur Polarisierung des Streites um die Vorschulerziehung. In: Münstersche Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen. Heft 23, Münster 1970

Klauer, E. J.: Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1966

Klein, G.: Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder. In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission - Sonderpädagogik 1. Stuttgart 1973, 151-183

Knab, D.: Curriculumforschung und Lehrplanreform. In: Dietrich, Th. / Kaiser, F. J.: Aktuelle Schulprobleme. Bad Heilbrunn 1970

Knura, G.: Sprachstörung als Lernstörung - Hemmnisse in der Schullaufbahn sprachbehinderter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 5/1973, 129-138

Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Empfehlungen der Bildungskommission 35 - Sonderpädagogik 4. Stuttgart 1974, 103-198

Kobi, E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München 1975

Kobi, E.: Sind Lernbehinderungen vermeidbar? In: Sonderpädagogik 1/1975, 1-9

Krech, D. /Crutchfield, R. S.: Grundlagen der Psychologie, Band I. Weinheim 1972

Kroh, O.: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. Langensalza 1944 a

Kroj, T.: Vorklasse oder Kindergarten - Ein Plädoyer für die zweijährige Eigangsstufe einer reformierten Grundschule. In: Pichottka, I. (Hrsg.): Kindergarten oder Vorklasse? Beiträge zur Elementarerziehung. München 1973, 24-56

Küchenhoff, W.: Vorklasse oder Kindergarten - eine falsche Alternative. In: Pichottka, I. (Hrsg.): Kindergarten oder Vorklasse? Beiträge zur Elementarerziehung. München 1973, 57-72

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulversuch Vorklasse. Düsseldorf 1972

Küppers, W.: Lesenlernen im Vorschulalter. In: Lernen im Vorschulalter. Nr. 1 der Schriften des Paritätischen Bildungswerkes e.V., Frankfurt 1967

Langeveld, M.J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1964

Lasswell, H.D.: Zeichen, Signale, Symbole. In: Haseloff, O.W. (Hrsg.) s.a.a.O. 54-62

Lempp, R.: Eine Pathologie der psychischen Entwicklung. Bern 1967

Lempp, R.: Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose, Stuttgart 1964

Lersch, Ph.: Aufbau der Person. München 1956

Ljublinskaja, A.A.: Die psychische Entwicklung des Kindes von Geburt bis zum Schuleintritt. Berlin 1961

Lockowandt, O.: Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung. Weinheim 1974

Lompscher, J. (Hrsg.): Psychologie des Lernens in der Unterstufe. Berlin 1971

Lorenz, K.: Das sogenannte Böse. Wien 1963

Lorenz, K.: Er redet mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen. München 1970

Lotzmann, G. (Hrsg.): Sprachrehabilitation durch Kommunikation. München 1975

Luchsinger, R./Arnold, G. E.: Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Wien 1969

Lückert, H. R.: Der Mensch, das konfliktträchtige Wesen. Das Konzept vom Menschen in der gegenwärtigen Psychologie. München 1964

Lückert, H. R.: Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. In: Die Grundschule, Beiheft 2/1967, Braunschweig 1967

Lückert, H. R.: Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe. München 1969/1970

Lurija, A. R./Judowitsch, F. J.: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Düsseldorf 1964/1972

Meili, R./Rohracher, H. (Hrsg.): Lehrbuch der experimentellen Psychologie. Bern 1972

Meinel, K.: Bewegungslehre - Ein Versuch einer Theorie der sportlichen Bewegung unter pädagogischem Aspekt. Berlin 1962

Michel, P.: Psychologische Grundlagen der Musikerziehung. Leipzig 1968

Mierke, K.: Begabung, Bildung und Bildsamkeit. Bern 1967

Modellkindergärten in Nordrhein-Westfalen, Hrsg.: Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1970

Moog, W./Moog, S.: Die entwicklungspsychologische Bedeutung von Umweltbedingungen im Säuglings- und Kleinkindalter. Berlin 1972

Müller, J.: Zur vergleichenden Psychologie des Gesichtssinnes. Leipzig 1826

Müller, R.G.E.: Zur Entstehung von Konflikten, Krisen und Neurosen bei Schulanfängern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 5/1953

Nickel, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern 1972

Nickel, H.: Neuere Ergebnisse zur visuellen Differenzierungsfähigkeit im Vorschulalter, ihre entwicklungstheoretische und praktisch-pädagogische Bedeutung. In: Schule und Psychologie 19/1972, 1-11

Nickel, H.: Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter. Untersuchungen zur Frage einer einzelheitlichen Auffassung. Bern 1967

Nitschke, K.: Über Eigenart und Ausdrucksgehalt frühkindlicher Motorik. In: Deutsche Medizinische Wochenschrift 78/1953, 84-98

Oehme, J.: Motorik und Reflexe. In: Linneweh, G. (Hrsg.): Die psychologische Entwicklung des Kindes. Berlin 1959

Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1970

Oevermann, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hrsg.): 1969, s.a.a.O., 297-344

Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969

Oseretsky, N.J.: Zur Methode der Untersuchung der motorischen Komponenten. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 32/1929

Oseretzky, N. J.: Psychomotorik - Methodik zur Untersuchung der Motorik. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 57/1931

Pawlow, I. P.: Die höchste Nerventätigkeit von Tieren. München 1926

Pawlow: I. P.: Sämtliche Werke Band 1-6. Deutsche Übersetzung 1953-1955

Pech, K.: Hören im optischen Zeitalter. Karlsruhe 1969 a

Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich 1951/1967

Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969

Piaget, J.: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1972

Piaget, J./Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes. Olten 1973

Pichottka, I. (Hrsg.): Kindergarten oder Vorklasse - Beiträge zur Elementarerziehung. München 1973

Pichottka, I.: Das Problem des vorschulischen Lesens. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 2/1968, 33-42

Puni, A. Z.: Abriß der Sportpsychologie, Berlin 1961

Ramge, H.: Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Tübingen 1973

Reinartz, A.: Lernschwache Kinder in der Grundschule - Integration oder Aussonderung. In: Die Grundschule 1/1973, 29-33

Reinartz, E.: Förderung visueller Wahrnehmung und Motorik. In: Die Grundschule 4/1973, 275-221

Reinartz, A./Reinartz, E. u.a. (Hrsg.): Sprachaktivierung. Dortmund 197

Reinartz, A. u. E.: Vorschulmaterialien und Arbeitsmittel für Sonderschulen und für Fördermaßnahmen. In: Zeitschr. Lehrmittel aktuell, Braunschweig 4/1975, 4 ff

Reinartz, E.: Visuelles Wahrnehmungstraining und psychomotorische Förderung als prophylaktische Maßnahmen gegenüber Lernschwächen in der Schule. In: Heese, G. (Hesg.): Rehabilitation Behinderter durch Förderung der Motorik. Berlin 1975, 91-115

Retter, H.: Motorische Entwicklung und Bewegungserziehung im Vorschulalter. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 1/1972, 3-13

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an Sonderschulen für Lernbehinderte. Hamburg 1971

Röttger, W.A.: Mütter, Emanzipation und Kindererziehung. Göttingen 1971

Rohracher, H. (Hrsg.): Lehrbuch der experimentellen Psychologie. Bern 1972

Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969

Roth, H.: Einleitung und Überblick. In: Roth, H. (Hrsg.): s.a.a.a.O.

Rudert, J.: Vom Ausdruck der Sprechstimme. In: Kirchhoff, R. (Hrsg.): Ausdruckspsychologie, Band 5, Handbuch der Psychologie. Göttingen 1965, 422-460

Sagi, A.: Der Freiburger Modellkindergarten - erste Erfahrungen. In: Gebauer, Th. u.a.: Begabungsförderung im Vorschulalter. Stuttgart 1971

Samstag, K.: Für und wider die "akzelerierende Instruktion". In: Die Grundschule, Beiheft 2/1967

Sander, A.: Die Statistische Erfassung von Behinderten in der BRD. In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Empfehlungen der Bildungskommission - Sonderpädagogik 1, Stuttgart 1973, 13-99

Sapir, E.: Die Sprache. München 1961

Schenk - Danziger, L.: Entwicklungspsychologie. Wien 1973

Schenk, K.: Theoretische Aspekte der Lateralität und Dominanz. In: Kiphard, E.J. 1972, s.a.a.O.

Scheuerl, H.: Beiträge zur Theorie des Spiels. Weinheim 1960

Scherer, K.R.: Non-verbale Kommunikation. Hamburg 1970

Schilling, F.: Motodiagnostik des Kindesalters. Berlin 1973

Schmalohr, E.: Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 16/1970, 1-25

Schmalohr, E.: Den Kindern eine Chance. München 1971

Schmalohr, E.: Frühes Lesenlernen. Heidelberg 1973

Schmalohr, E.: Vorklasse und Kindergarten aus der Sicht der Erzieher. Hannover 1974

Schmalohr, E. u.a.: Diskussion und Planung einer Vergleichsuntersuchung von 50 Modellkindergärten und 50 Vorklassen in Nordrhein-Westfalen. Unveröffentlicht Köln o.J. (etwa 1975)

Schulte/Tölle: Psychiatrie. Berlin 1973

Schwidder, W.: Zur Symptomatik und Ätiologie der Enuresis und Enkopresis. Kongreßbericht. Berlin 1951

Seemann, M.: Sprachstörung bei Kindern. Berlin 1969

Shepherd/Oppenheim/Mitschell: Auffälliges Verhalten bei Kindern. Göttingen 1973

Singer, K.: Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik. München 1970

Skowronek, H.: Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung. Berlin 1968

Sovak, M.: Lateralita jako pedagogický problém. Prag 1962

Speck, O.: Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder. In: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Empfehlungen der Bildungskommission - Sonderpädagogik 1. Stuttgart 1973

Spitz, R.: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart 1957/1960

Spitz, R.: Hospitalismus I u. II. In: Schmidt-Cords, E. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. München 1971

Stabenow, I.: Frühbehandlung von Sprachentwicklungsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit 5/1969, 137-142

Stendler-Lavatelli, C.: Früherziehung nach Piaget. München 1976

Steinbuch, K.: Techniken der Kommunikation. In: Haseloff, O.W. s.a.a.O.

Stern, Cl. u. W.: Die Kindersprache. Leipzig 1927

Strauss, E.: Vom Sinne der Sinne. Berlin 1956

Strehle, H.: Mienen, Gesten und Gebärden. München 1954

Stückrath, F.: Vom Ausdruck des Kindes. Lübeck o.J. (etwa 1960)

Stutte, H.: Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Psychiatrie der Gegenwart. Band II. Göttingen 1960

Teumer, J. u. Schulze, A.: Untersuchungen über Vorkommen und Häufigkeit von Sprachschädigungen im Vorschul- und Schulalter. In: Die Sprachheilarbeit 18/1973, 161-174 u. 19/1974, 1-14

Thomae, H.: Entwicklung und Prägung. In: Handbuch der Psychologie Band 3, Entwicklungspsychologie, Göttingen 1959

Thiele, J.: Nichtverbale Kommunikation als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 18/1972, 735-740

Tinbergen, N.: Instinktlehre. Berlin 1956

Trapmann/Liebetrau/Rotthaus: Auffälliges Verhalten im Kindesalter. Dortmund 1970

Ulshoefer, H.: Die Zukunft des Kindergartens. In: Unsere Jugend 4/1970, 146-153

Ungerer, D.: Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf 1970

Vernon, M. D.: Wahrnehmung und Wahrnehmungslernen. In: Lunzer, E. A. / Morris, F. (Hrsg.): Das menschliche Lernen und seine Entwicklung. Stuttgart 1971, 19

Versuchsanleitung "Der Bildungsinhalt der Eingangsstufe". Vorabdruck zum Protokoll der Grundsatztagung LG 1473 vom 19.-23.5.1969 im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung, 1969, 1 ff.

Venus, D.: Didaktische und methodische Überlegungen zum Musikhören in der Vorschule. In: Abel-Struth, S. (Hrsg.): Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule. Darmstadt 1970, 59 ff.

Wagner, I.: Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern. Stuttgart 1976

Walter, H.: (Hrsg.: Sozialisationsinstanzen - Sozialisationseffekte. Stuttgart 1973

Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1971

Wegener, H.: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. In: Roth, H. 1969, s.a.a.O.

Weinert, F.E.: Kompensatorische Vorschulerziehung. In: Kunkkolleg Pädagogische Psychologie. Studienbegleitbrief 5. Weinheim 1972

Werner, H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie. München 1953/1959

Werner, L.: Das sprachgeschädigte Kind in der Vorschulerziehung. Frankfurt 1974

Whorf, B.L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek 1965

Wurst, F.: Sprachentwicklungsstörungen und ihre Behandlung. Wien 1973

Wygotzky, L.S.: Denken und Sprechen. Reutlingen 1969

Zuckrigl, A.: Sprachschwächen - Der Dysgrammatismus als heilpädagogisches Problem. Villingen 1964

Züblin, W.: Das schwierige Kind. Stuttgart 1969

Lebenslauf

Am 9. September 1942 wurde ich als Sohn der Eheleute Georg Wielert und seiner Frau in Bevensen/Uelzen geboren.
Nach dem Besuch der Volksschule ging ich auf die Realschule, die ich nach sechs Jahren mit Erfolg abschloß.
Von 1959 bis 1961 absolvierte ich eine kaufm.-pharmazeutische Lehre und arbeitete danach in der Lehrfirma bis 1963 als Lehrlingsausbilder und im Außendienst.
1963 erfolgte die Einberufung zum Wehrdienst, nach dem ich bis 1968 wieder in meiner Lehrfirma tätig war. Von 1968 bis 1970 arbeitete ich im med. Außendienst der pharmazeutischen Industrie und bereitete mich während dieser Zeit auf die Begabtensonderprüfung der Päd. Hochschule Ruhr vor, an der ich im Sommersemester 1970 mit dem Studium begann. Meine Fächer waren Sport, Wirtschaftswissenschaft und Deutsch.
Nach sechs Semestern bestand ich das Erste Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschule und setzte das Studium auf eigene Kosten als Aufbaustudent an der Abt. Heilpädagogik fort. Seit dieser Zeit arbeitete ich als nebenberufliche Lehrkraft an einer Sonderschule für Lernbehinderte.
Meine beiden Fachrichtungen waren im Aufbaustudium von Anfang an die Lernbehinderten- und die Sprachbehindertenpädagogik.
1974 erwarb ich das Diplom für Lernbehinderten- und Vorschulpädagogik und bestand 1975 das Erste Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen.
1976 trat ich als Referendar in das Bezirksseminar für das Lehramt an Sonderschulen in Dortmund ein und legte Ende 1976 nach verkürzter Ausbildungszeit die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen ab.
Seit 1977 bin ich als Sonderschullehrer an einer Schule für Lernbehinderte und betätige mich neben der Schulpraxis als Fachleiter für Sprachbehindertenpädagogik am Bezirksseminar für das Lehramt an Sonderschulen in Dortmund.